



**HAL**  
open science

# La traduction français-amharique à l'Université d'Addis-Abäba : enjeux linguistiques, culturels et didactiques

Yohannes Beyene

► **To cite this version:**

Yohannes Beyene. La traduction français-amharique à l'Université d'Addis-Abäba : enjeux linguistiques, culturels et didactiques. Linguistique. Institut National des Langues et Civilisations Orientales-INALCO PARIS - LANGUES O', 2021. Français. NNT : 2021INAL0023 . tel-03640453

**HAL Id: tel-03640453**

**<https://theses.hal.science/tel-03640453v1>**

Submitted on 13 Apr 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Institut National des Langues et Civilisations Orientales

École doctorale n°265

*Langues, littératures et sociétés du monde*

Pluralité des Langues et des Identités en Didactique : Acquisition, Médiations –  
EA4514 PLIDAM

## THÈSE

présentée par

**Yohannes BEYENE**

soutenue le 25 octobre 2021 pour obtenir le grade de **Docteur de l'INALCO** en  
Sciences du langage : linguistique et didactique des langues

## **LA TRADUCTION FRANÇAIS – AMHARIQUE À L'UNIVERSITÉ D'ADDIS ABÄBA : ENJEUX LINGUISTIQUES, CULTURELS ET DIDACTIQUES**

### Thèse dirigée par :

**Monsieur Thomas SZENDE**      Professeur des universités, INALCO

**Madame Delombera NEGGA**      Maître de conférences, INALCO

### RAPPORTEURS :

**Monsieur Jean-Michel BENAYOUN**      Professeur des universités, Université de  
Paris -UFR EILA Diderot

**Monsieur Danh Thành DO-HURINVILLE**      Professeur des universités, Université de  
Franche-Comté

---

### MEMBRES DU JURY :

**Monsieur Jean-René LADMIRAL**      Maître de conférences, Université Paris 10 Nanterre

**Madame Héba MEDHAT-LECOQ**      Professeure des universités, INALCO

**Madame Joëlle POPINEAU**      Maître de conférences, Université de Tours

**Monsieur Jean-Michel BENAYOUN**      Professeur des universités, Université de Paris -  
UFR EILA Diderot

**Monsieur Danh Thành DO-HURINVILLE**      Professeur des universités, Université de  
Franche-Comté

**Monsieur Thomas SZENDE**      Professeur des universités, INALCO

**Madame Delombera NEGGA**      Maître de conférences, INALCO

## REMERCIEMENTS

Le parcours du doctorant est laborieux, ardu et exigeant. L'écriture d'une thèse nécessite des efforts acharnés de la part de son rédacteur. Cependant, celui-ci ne traverse pas, seul, ce long parcours. Si ma thèse est aujourd'hui disponible à la lecture, c'est grâce aux soutiens et aux encouragements inestimables de nombreuses personnes dont le rôle a été déterminant d'une manière ou d'une autre au cours de mes études. Cette thèse a été façonnée, refaçonée et a évolué grâce aux commentaires et aux critiques de ces personnes issues du monde universitaire. Certaines ont également partagé mes soucis sociaux et psychologiques. Je tiens donc à leur adresser à tous mes remerciements.

Tout d'abord, je tiens à remercier l'Ambassade de France en Éthiopie pour m'avoir accordé la bourse d'études en France. Au sein de cette Ambassade, je voudrais tout particulièrement adresser mes sincères remerciements à M. Étienne RABATÉ, Attaché de coopération éducative, à M. Jean-Michel LE DAIN, Conseiller de coopération et d'action culturelle, et à l'équipe du Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC). Je tiens également à souligner la précieuse coopération de l'Université d'Addis Abäba et de l'Unité de français qui m'ont accordé un congé d'études doctorales. Je voudrais remercier Mme Krisztina WALE, qui m'a beaucoup aidé à trouver mes directeurs de recherche.

Tous mes remerciements s'adressent également à M. Thomas SZENDE et à *w/ro* Delombera NEGGA qui ont dirigé cette thèse. Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à M. SZENDE pour ses commentaires constructifs et ses suggestions qui ont apporté une grande valeur ajoutée à mon travail de recherche. J'adresse mes plus profonds remerciements à *w/ro* Delombera pour sa grande disponibilité au cours des différentes phases de cette thèse, ses précieux encouragements et ses conseils qui m'ont toujours orienté dans une meilleure voie de recherche et qui ont été pour moi le facteur le plus stimulant dans ma capacité à accomplir cette étude. Son soutien sans réserve du début à la fin de ce travail a eu un impact significatif sur la présente forme de cette thèse.

Un grand merci à M. Jean-René LADMIRAL et M. Jean-Yves MASSON, à Mme Héba LECOCQ et M. Étienne DOBENESQUE pour m’ avoir permis d’ assister à leurs cours et séminaires, pour m’ avoir initié à l’ histoire, à la théorie et à la didactique de la traduction. Enseignements qui m’ ont donné l’ armature théorique de ma recherche. Merci encore à M. Thomas SZENDE, qui m’ a accueilli dans son cours et m’ a permis de découvrir les dimensions culturelles et interculturelles en didactique des langues.

Je remercie sincèrement tous les étudiants et enseignants qui ont participé à cette étude, et tout particulièrement les quatre participants traducteurs professionnels qui ont accepté de me consacrer de leur temps pour un entretien. J’ ai pu apprécier la pertinence de leurs réflexions sur la pratique réelle de la traduction.

Je suis profondément reconnaissant à mes collègues de l’ Université d’ Addis Abäba, Dr. Yešši GÄBRÄMÄDHEN, Dr. Mulusäw ASRATE, w/ro Saba GETACCÄW et ato Teššomä FANTAHUN pour leur contribution professionnelle dans la validation des instruments de recherche utilisés dans cette étude et dans la préparation de la correction des tests fournis aux étudiants participants. Je voudrais exprimer ma gratitude à mon collègue Dr. Däggän TÄSFAW, enseignant au département des études statistiques de l’ Université d’ Addis Abäba, qui m’ a initié au logiciel SPSS<sup>1</sup>. Je dois remercier Arthur DANJEAN et Auryan LEMERET, mes étudiants en amharique à l’ INALCO, et M. Renaud PLAISANT, mon ancien professeur à l’ Université d’ Addis Abäba pour le temps qu’ ils ont pris pour relire mon premier jet de thèse et pour me faire part de leurs commentaires et corrections.

Je voudrais remercier les membres du comité de suivi individuel pour leurs commentaires constructifs et leurs suggestions qui ont contribué à l’ amélioration de cette thèse. De même, je remercie les membres de jury qui ont accepté de juger ce travail.

---

<sup>1</sup> *Statistical Package for the Social Sciences* (Logiciel d’ analyses statistiques pour les sciences sociales).

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon épouse Semrät Haylu pour sa patience alors que je passe beaucoup de temps loin de chez nous pour mes études, pour les soins qu'elle a prodigués à nos enfants Yanét Yohannes et Téwodor Yohannes pendant mon absence, pour le maintien du bonheur de la famille et pour m'avoir toujours réconforté afin que je puisse me consacrer entièrement à ma thèse. Je suis reconnaissant à toute ma famille pour leur soutien inconditionnel et plus particulièrement à ma mère *w/ro* Säwayé Täklé, à *ato* Haylu Wäldé, à *w/ro* Berhané Şägga, et à tous mes frères et sœurs pour leur amour et leur soutien tout au long de ces années. Vos encouragements m'ont aidé à aller au bout de cette aventure qu'est le doctorat, et j'espère que vous me pardonneriez tous d'avoir manqué certains moments importants de vos vies pendant mon séjour à l'étranger.

Enfin, l'année 2020-2021 marquée par la pandémie du covid-19 a été pour beaucoup d'entre nous, synonyme de graves problèmes psychologiques, sociaux et économiques. Ainsi, cette crise a entravé de diverses manières le déroulement normal de mon travail de thèse. Dans une telle situation, il m'a été indispensable d'obtenir un soutien économique et moral. Je tiens donc à exprimer ma gratitude à toutes celles et à tous ceux qui ont partagé mes soucis et m'ont soutenu tout au long de cette période difficile.

Je dédie ce travail à mon père qui insistait pour que je fasse des études doctorales.

**LA TRADUCTION FRANÇAIS - AMHARIQUE À L'UNIVERSITÉ D'ADDIS  
ABÄBA : ENJEUX LINGUISTIQUES, CULTURELS ET DIDACTIQUES**

**Thèse de doctorat préparée au sein de l'École doctorale Langues, Littératures et  
Sociétés du Monde (ED 265)**

**EA 4514 - Centre de recherche PLIDAM, USPC – INALCO**

**RÉSUMÉ**

Cette thèse vise à identifier les problèmes linguistiques et culturels rencontrés par les étudiants en traduction du français vers l'amharique. L'objectif principal est d'explorer les erreurs les plus fréquentes, d'en discerner les causes et de proposer une méthode de remédiation qui permette de développer les compétences linguistiques et de traduction des étudiants, tout en leur donnant les moyens d'aborder la dimension culturelle de la traduction. La recherche est basée sur un corpus réalisé au moyen de tests, d'entretiens, de questionnaires, d'analyses de documents et d'observations participantes. Les résultats de cette étude montrent qu'un total de 1586 erreurs ont été relevées, dont 838 étaient des erreurs linguistiques, 409 des erreurs de traduction et 339 des erreurs de compréhension. Cela indique que les compétences linguistiques des étudiants doivent faire l'objet de plus d'attention et d'amélioration, compte tenu du fait que les erreurs des deux autres catégories en découlent dans une certaine mesure. En outre, la plupart des étudiants rencontrent des difficultés dans la compréhension de la lecture, dans la recherche d'informations, ainsi que dans l'utilisation des dictionnaires et des techniques de traduction. Il ressort de notre analyse des documents et de nos observations que divers facteurs (administratifs et/ou logistiques, pédagogiques, psychologiques, etc.) affectent les activités académiques des enseignants et des apprenants à l'UAA. En guise de conclusion, nous avons tenté de sensibiliser les concepteurs des modules de formation de l'Unité de français, afin qu'ils puissent anticiper et réagir à temps en prévision des renouvellements des programmes actuels et à venir.

**MOTS CLÉS :** Amharique, traduction pédagogique, analyse des erreurs, techniques de traduction, stratégies de traduction, enseignement de la traduction, interculturel.

**FRENCH - AMHARIC TRANSLATION AT ADDIS ABABA UNIVERSITY:  
LINGUISTICS, CULTURAL AND DIDACTIC ISSUES**

**Doctoral thesis prepared within the Doctoral School of Languages, Literatures  
and Societies of the World (ED 265)**

**EA 4514 - PLIDAM Research Centre**

**USPC – INALCO**

**ABSTRACT**

This thesis aims to identify the linguistic and cultural problems encountered by students in translation from French into Amharic. The main objective is to explore the most frequent errors, to discern their causes and to propose a method of remediation that would allow the development of students' linguistic and translation skills, while giving them the means to address the cultural dimension of translation. To achieve these objectives, the research is based on a corpus of tests, interviews, questionnaires, document analysis and participant observation. The results of this study show that a total of 1586 errors were found, of which 838 were linguistic errors, 409 were translation errors and 339 were comprehension errors. This indicates that students' language skills need more attention and improvement, given that the errors in those two categories are to some extent a result of language weakness. In addition, most students have difficulties with reading comprehension, information retrieval, and the use of dictionaries and translation techniques. From our analysis of the documents and our observations, it appears that various factors (administrative and/or logistical, pedagogical, psychological, etc.) affect the academic activities of teachers and learners at the AAU. In conclusion, we have tried to raise awareness among the designers of the training modules of the French Unit, so that they can anticipate and react in time for the current and future curricular renewals.

**KEYWORDS:** Amharic, pedagogical translation, error analysis, translation techniques, translation strategies, translation teaching, intercultural

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	17
-------------------	----

### PREMIÈRE PARTIE

#### PRÉSENTATION GÉNÉRALE ET CADRE THÉORIQUE

<b>Chapitre 1. Contexte général de l'Éthiopie .....</b>	<b>26</b>
1.1. Géographie et divisions administratives .....	27
1.2. Evolution démographique .....	29
1.3. L'Éthiopie : une république fédérale.....	31
1.3.1. Relations historiques avec la France.....	32
1.3.2. La coopération éthio-française .....	32
1.4. Présentation économique .....	33
1.4.1. Relations économiques entre la France et l'Éthiopie .....	34
1.5. Présentation politique.....	36
1.5.1. Relations politiques entre la France et l'Éthiopie .....	36
1.6. Présentation ethnolinguistique .....	36
1.7. Le contexte éducatif et médiatique.....	38
1.7.1. Le contexte éducatif.....	38
1.7.1.1 Premier cycle de l'enseignement secondaire.....	38
1.7.1.2 Deuxième cycle de l'enseignement secondaire.....	39
1.7.1.3 Enseignement supérieur .....	39
1.7.2. Le contexte médiatique .....	41
2. La politique linguistique en Éthiopie .....	41
2.1. Définition et données .....	41
2.2. Langues officielles et langues de travail.....	47
2.3. Les langues de l'éducation.....	47
2.4. Les langues des médias .....	48
2.5. Le statut des langues européennes, du chinois et de l'arabe.....	49
2.5.1. L'anglais.....	49
2.5.2. L'italien .....	50
2.5.3. Le français.....	50
2.5.4. Les autres langues internationales .....	51
3. Le français dans le contexte éducatif éthiopien .....	51



3.1. La naissance de l'école moderne en français .....	52
3.2. La création de l'Unité de français à l'Université d'Addis Abäba .....	52
3.2.1. Présentation de l'Unité de français.....	53
3.2.1.1. Les étudiants .....	54
3.2.1.2. Les enseignants .....	55
3.2.1.3. Le cursus .....	56
3.2.1.4. Les matériaux pédagogiques.....	57
3.2.1.5. Les certifications : DELF, Licence et Master .....	57
3.2.1.6. Le Projet de Master en traduction professionnelle .....	57
3.3. La diffusion de la langue française en Éthiopie.....	58
3.3.1. Le Lycée franco-éthiopien Gäbrä Maryam (LGM).....	58
3.3.2. L'Alliance éthio-française (l'AEF).....	59
3.3.3. Le Centre français des études éthiopiennes (CFEE) .....	60
3.3.4. Les écoles pilotes.....	60
3.3.5. L'enseignement du français en milieu militaire .....	61
3.4. Le rôle de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) et de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) .....	62
3.4.1. L'Agence universitaire de la francophonie.....	62
3.4.2. L'Organisation internationale de la francophonie (OIF) .....	62
<b>Chapitre 2. Traduction et enseignement de la traduction .....</b>	<b>64</b>
1. Qu'est-ce que la traduction ? .....	65
1.1. La traduction au vu des dictionnaires.....	65
1.2. La traduction d'un point de vue linguistico-cognitif.....	66
1.3. La traduction d'un point de vue socioculturel.....	70
1.4. La traduction comme acte de communication.....	71
2. La notion d'équivalence.....	72
2.1. La notion d'équivalence selon R. Jakobson .....	73
2.2. La notion d'équivalence selon E. Nida .....	74
2.3. La notion d'équivalence selon P. Newmark .....	75
2.4. La notion d'équivalence selon J.-P. Vinay et J. Darbelnet .....	75
2.5. La notion d'équivalence selon M. Baker.....	76
3. Survol des différentes approches et théories de la traduction.....	77
3.1. Avant le XXe siècle.....	78
3.2. Au cours du XXe siècle.....	84

3.2.1. L'approche contrastive (approche linguistique).....	85
3.2.2. La Théorie Interprétative de la Traduction (TIT) .....	87
4. La traduction dans ses deux volets : pédagogique et professionnel.....	89
4.1. Traduction pédagogique.....	89
4.1.1. Exercices de traduction.....	90
4.1.1.1. Version .....	90
4.1.1.2. Thème .....	91
4.2. Traduction professionnelle.....	92
4.3. Comparaison entre traduction pédagogique et traduction professionnelle .....	93
4.3.1. Objectifs des formations .....	93
4.3.2. Destinataires de la traduction.....	93
4.3.3. Systèmes d'évaluation .....	93
4.4. Rôle de la traduction pédagogique dans l'enseignement des langues étrangères et l'enseignement de la traduction professionnelle .....	94
4.5. Orientation de la traduction universitaire vers l'acquisition d'un savoir-faire professionnel .....	94
5. Place et importance de la traduction dans l'enseignement des langues : des méthodes traditionnelles aux méthodes modernes.....	95
5.1. La méthode traditionnelle .....	96
5.2. Les méthodes modernes.....	97
5.2.1. Rejet de la langue maternelle et traduction.....	97
5.2.1.1. La méthode directe.....	98
5.2.1.2. Les méthodes audio-orales et audio-visuelles.....	99
5.2.2. Retour de la traduction dans l'enseignement des langues .....	101
6. Analyse d'erreurs : apports et limites.....	102
6.1. Théories des erreurs .....	103
6.1.1. Analyse contrastive .....	103
6.1.2. Analyse d'erreurs .....	104
6.1.3. Théorie de l'interlangue .....	105
6.2. Faute et erreur .....	106
6.2.1. Faute.....	106
6.2.2. Erreur .....	106
6.3. Types d'erreurs.....	107
6.4. Sources d'erreurs .....	109

6.5. Importance de la méthode d'analyse des erreurs pour l'enseignement de la traduction pédagogique .....	110
7. Stratégies de traduction.....	111
7.1. Recherche des informations et outils .....	112
7.1.1. Consultation de dictionnaire en traduction .....	112
7.1.2. Traduction assistée par ordinateur et/ou traduction automatique .....	114
7.1.3. Utilisation de corpus comparables et parallèles.....	115
<b>Chapitre 3. Place de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères :</b>	
<b>l'Unité de français en point de mire .....</b>	<b>116</b>
3.1. Aperçu du programme de licence de l'Unité de français.....	117
3.1.1. Description du programme .....	119
3.1.2. Systèmes d'évaluation .....	120
3.1.3. Amélioration du programme d'études .....	121
3.2. L'enseignement de la version et du thème à l'université : pratique actuelle à l'UAA .....	122
3.3. Survol du module <i>Language Use and Meaning</i> (FIFr-M3051).....	123
3.3.1. Le cours d'Initiation à la traduction et interprétation (FIFr 3051).....	123
3.3.2. Le cours de Grammaire comparative (FIFr 3052) .....	125
3.3.3. Le cours de Traduction intermédiaire (FIFr 3053).....	126
3.3.4. Le cours de Traduction avancée (FIFr 3054) .....	127

## DEUXIÈME PARTIE

### MÉTHODOLOGIES DE LA RECHERCHE

<b>Chapitre 1. Objectifs, lieu d'enquête, échantillonnage et méthode d'investigation.....</b>	<b>130</b>
1.1. Considérations préliminaires .....	130
1.2. Problématiques et objectif de la recherche .....	132
1.3. Démarche entreprise .....	133
1.3.1. Description et justification du choix du lieu d'enquête .....	133
1.3.2. Échantillonnage.....	135
1.3.3. Justification et procédure de sélection des participants .....	136
1.3.4. Description de la méthode entreprise.....	137
<b>Chapitre 2. Présentation des outils de collecte des données, procédures d'étude, phase-pilote et considérations éthiques .....</b>	<b>141</b>
2.1. Description des outils de collecte des données .....	141

2.1.1. Questionnaires.....	141
2.1.1.1. Élaboration d'un questionnaire .....	141
2.1.1.2. Questionnaire destiné aux étudiants.....	142
2.1.1.2.1 Contexte sociodémographique et éducatif des étudiants .....	144
2.1.1.2.2 Évaluation de la sensibilisation des étudiants à l'objectif de leur apprentissage et aux compétences requises .....	145
2.1.1.2.3 Identification des principales difficultés de traduction, des sources d'erreurs, des stratégies de traduction et de correction des tâches .....	147
2.1.1.2.4 Examen du système d'évaluation actuel .....	148
2.1.1.2.5 Examen des attitudes générales des étudiants à l'égard de la traduction.....	149
2.1.1.3. Questionnaire destiné aux enseignants .....	150
2.1.1.3.1 Profil sociodémographique et académique des enseignants .....	151
2.1.1.3.2 Évaluation d'un cours de traduction pédagogique, objectif de cours et rôle des enseignants .....	152
2.1.1.3.3 Identification des principaux problèmes dans le processus de traduction .....	152
2.1.1.3.4 Examen du rôle des méthodes d'analyse et de correction des erreurs .....	153
2.1.1.3.5 Examen des méthodes d'enseignement et du système d'évaluation pratiqués .....	154
2.1.1.3.6 Examen des attitudes des enseignants à l'égard de la traduction .....	154
2.1.2. Entretien.....	157
2.1.2.1. Élaboration du guide de l'entretien.....	157
2.1.2.2. Guide d'entretien .....	158
2.1.3. Documents officiels .....	159
2.1.4. Tests .....	159
2.1.5. Observation participante .....	160
2.2. Procédure de l'étude .....	161
2.3. Fiabilité et validité des outils de collecte des données .....	163
2.3.1. Validité et fiabilité des questionnaires .....	164
2.3.2. Validité et fiabilité de l'entretien .....	165

2.3.3. Validité et fiabilité du test .....	165
2.4. Élaboration d'une étude-pilote.....	166
2.4.1. Phase-pilote des questionnaires .....	166
2.4.2. Phase-pilote des tests .....	167
2.4.3. Phase-pilote de l'entretien .....	168
2.5. Considérations éthiques .....	169
<b>Chapitre 3. Présentation de la méthode d'analyse des données et description de</b>	
<b>l'échantillon en fonction des questionnaires et de l'entretien .....</b>	<b>170</b>
3.1. Analyse des données quantitatives.....	170
3.2. Analyse des données qualitatives .....	171
3.3. Analyse des tests .....	171
3.4. Description de l'échantillon à partir des questionnaires et de l'entretien.....	172
3.4.1. Taille de l'échantillon des répondants.....	172
3.4.2. Profil des répondants.....	173
3.4.2.1. Profil des enseignants échantillonnés.....	173
3.4.2.1.1. Données sociodémographiques des enseignants répondants .....	173
3.4.2.1.2. Langues parlées par les enseignants interrogés .....	175
3.4.2.1.3. Domaines de spécialité, niveaux d'études et expériences	
des répondants.....	176
3.4.2.2. Profil des traducteurs répondants .....	177
3.4.2.3. Profil des étudiants répondants.....	179
3.4.2.3.1. Données sociodémographiques des étudiants répondants .....	179
3.4.2.3.2. Langues parlées par des étudiants répondants .....	180
3.4.2.3.3. Domaines d'étude et choix de département des étudiants	
répondants .....	181
<b>Chapitre 4. Constitution du corpus, étapes d'analyse des erreurs, traitement des</b>	
<b>données et présentation des résultats de dépouillement .....</b>	<b>184</b>
4.1. Remarques préliminaires .....	184
4.2. Constitution du corpus de tests .....	185
4.2.1. Public.....	185
4.2.2. Survol du contenu du test et étiquetage.....	186
4.2.3. Déroulement du test et préparatifs des corrigés .....	192
4.3. Constitution du corpus des erreurs.....	193
4.3.1. Objectif de l'investigation des erreurs.....	193



1.2.6.1. Erreurs liées à l'utilisation inappropriée de traduction littérale .....	251
1.2.6.2. Erreurs liées à l'utilisation inappropriée du calque et de l'emprunt lexical .....	251
1.3. Analyse des erreurs de compréhension.....	252
2. Analyse des résultats des questionnaires .....	255
2.1. Résultats du questionnaire destinés aux étudiants .....	255
2.1.1. Contexte sociodémographique et éducatif des étudiants .....	256
2.1.2. Évaluation de la sensibilisation des étudiants à l'objectif de leur apprentissage et aux compétences requises .....	256
2.1.3. Identification des principales difficultés de traduction, des sources d'erreurs, des stratégies de traduction et de correction des tâches .....	257
2.1.4. Examen du système d'évaluation actuel .....	257
2.1.5. Examen des attitudes générales des étudiants à l'égard de la traduction .....	258
3. Différentes sources d'erreurs .....	258
<b>Chapitre 2. Enseignants et enseignement de la traduction pédagogique : quelles             méthodes et quels systèmes d'évaluation ?.....</b>	<b>260</b>
1. Analyse des résultats de la méthode d'enseignement, du système d'évaluation et de l'environnement pédagogique en fonction du questionnaire.....	260
2. Résultats du questionnaire destiné aux enseignants.....	260
2.1. Contexte sociodémographique et éducatif des enseignants .....	260
2.2. Enseignement de la traduction pédagogique, objectif de cours et rôle des enseignants.....	261
2.3. Difficultés et compétences en traduction .....	264
2.4. Rôle des méthodes d'analyse et de correction des erreurs.....	265
2.5. Méthodes d'enseignement et système d'évaluation pratiqués .....	266
2.6. Attitudes des enseignants à l'égard de la traduction .....	267
<b>Chapitre 3. La traduction pédagogique : analyse des documents et résultats des             entretiens .....</b>	<b>269</b>
1. Résultats de l'analyse des documents .....	269
1.1. Incorporation des cours de traduction pédagogique dans le programme de licence .....	270
1.2. Résultats de l'analyse du programme de l'Unité de français et des descriptions des cours .....	270

1.3. Passage de la méthode comparative de la traduction à la méthode interprétative .....	273
2. Initiation à la traduction professionnelle à l'université.....	273
3. Résultats obtenus à partir de l'entretien avec les traducteurs .....	274
3.1. Profil académique et professionnel des traducteurs.....	275
3.2. Types de documents traduits, méthodes de recherche d'informations, outils ou logiciels utilisés lors de la traduction .....	276
3.3. Compétences, formation ou expérience nécessaires pour accéder à cette profession et au marché du travail .....	278
3.4. Difficultés de traduction, et stratégies et techniques mises en œuvre pour les surmonter .....	278
3.5. Déontologie du traducteur professionnel .....	279
3.6. Attitude générale à l'égard de la traduction, des traducteurs, des services et agences de traduction en Éthiopie .....	281
3.7. Témoignage de traducteurs sur la performance des apprentis traducteurs et propositions pour d'autres cours à intégrer dans le programme de l'Unité .....	283
<b>CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS.....</b>	<b>286</b>
1.1. Réflexions théoriques et pratiques .....	286
1.2. Principaux résultats de l'enquête .....	290
1.2.1. Compétences linguistiques et culturelles .....	291
1.2.2. Compétences en matière de compréhension de la lecture et d'expression écrite .....	292
1.2.3. Stratégies de traduction et compétences en matière de recherche d'informations.....	293
1.2.3.1. Techniques de traduction .....	293
1.2.3.2. Recherche d'informations .....	293
1.2.4. Intérêt et motivation de l'étudiant.....	294
1.2.5. Enseignants de traduction, matériel pédagogique et pratiques d'enseignement actuelles .....	295
1.2.5.1. Enseignants de traduction pédagogique.....	295
1.2.5.2. Méthodes et pratiques d'enseignement actuelles.....	296
1.2.5.3. Programme de la licence de français et conditions d'enseignement .....	298



1.2.5.4. Systèmes d'évaluation au sein de l'UAA .....	299
1.2.5.5. Évaluation des cours de traduction pédagogique.....	300
1.2.6. Orientation de la traduction universitaire vers l'acquisition d'un savoir-faire professionnel .....	300
1.3. Recommandations et pistes de recherche pour l'avenir.....	302
1.3.1. Recommandations.....	302
1.3.1.1. Affectation des étudiants dans les départements selon leur choix .....	302
1.3.1.2. Révision de la politique de notation de l'université .....	303
1.3.1.3. Doter l'université, notamment l'Unité de français, de matériel pédagogique, d'outils multimédias et de salles de classe adéquats.....	303
1.3.1.4. Réviser et améliorer le contenu du programme en tenant compte des conditions réelles d'enseignement de l'Unité. ....	303
1.3.1.5. Renforcer les capacités linguistiques des étudiants, orienter l'enseignement de la traduction vers le sens et améliorer l'enseignement de la traduction .....	304
1.3.2. Pistes de recherche pour l'avenir .....	305
1.3.3. Considérations finales .....	305
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>308</b>
<b>INDEX GÉNÉRAL.....</b>	<b>320</b>
<b>CONVENTIONS D'ÉCRITURE .....</b>	<b>324</b>
<b>LISTE DES ILLUSTRATIONS .....</b>	<b>324</b>
<b>ANNEXE .....</b>	<b>328</b>
Annexe 1 : Extrait de description des cours en licence à l'UAA.....	329
Annexe 2 : Exemples de questionnaires .....	335
Annexe 3 : Exemples d'entretiens .....	344
Annexe 4 : Synthèse des entretiens menés avec les traducteurs.....	346
Annexe 5 : Exemples de tests .....	350
Annexe 6 : Liste des codes et typologie descriptive des erreurs .....	354
Annexe 7 : Tableaux de données au format SPSS (données brutes).....	357
Annexe 8 : Distribution des erreurs du corpus.....	382
Annexe 9 : Résultats de dépouillement des trois tests .....	385

# **INTRODUCTION**

## INTRODUCTION

À la fin de notre Master 2, nous avons soutenu un mémoire de recherche sur les problèmes majeurs de la traduction du français vers l'anglais qui se posaient aux étudiants de 3<sup>e</sup> année de français à l'Université d'Addis Abäba (désormais l'UAA). Ce premier projet visait à découvrir les problèmes linguistiques et culturels que rencontraient ces étudiants dans le processus de traduction des deux langues étrangères internationales les plus utilisées en Éthiopie. Notre intérêt pour cette question est né à l'Unité de français où nous enseignons depuis plus de dix ans. Tout au long de cette période, nous avons dispensé des cours de langues et de compétences professionnelles en matière de traduction, de didactique, de tourisme. Grâce à ces enseignements, nous avons pu nous familiariser avec l'outil qu'est la traduction dans l'enseignement des langues étrangères. Et, plus nous lisions sur le sujet, plus notre curiosité était attirée par des questions théoriques et pédagogiques. Le projet de master, qui portait plus précisément sur l'analyse des erreurs dans le processus de traduction du français vers l'anglais chez les étudiants universitaires nous a permis d'approfondir notre réflexion et de prendre davantage conscience des exigences de cette discipline.

Notre projet de thèse actuel fait suite à notre travail de master tout en se recentrant sur la traduction du français vers l'amharique. L'idée de ce projet est née, d'une part, de notre aspiration personnelle à des études de traduction afin de répondre au mieux aux problèmes de nos étudiants, et d'autre part, du besoin urgent de mettre en place un programme de formation en traduction à l'UAA. Partant de là, et faisant suite à une concertation avec nos collègues et l'attaché culturel et éducatif de l'ambassade de France en Éthiopie, nous sommes parvenus à un consensus final pour axer notre étude sur la traduction pédagogique. En effet, l'UAA considère que l'enseignement de la traduction « académique », ou pédagogique, constituera un tremplin pour celui de la traduction professionnelle que l'Unité de français souhaite lancer pour répondre à la demande pressante du marché du travail. Par conséquent, cette perspective nous a permis de nous orienter dans un domaine qui nous est familier afin de mener des recherches qui interrogent la problématique de la traduction pédagogique.

En didactique des langues, la traduction occupe une place importante dans la plus ancienne méthode d'enseignement des langues étrangères, à savoir la grammaire-

traduction. Malgré son rejet par les méthodes plus récentes, telles que la méthode directe et les méthodes audio-orales et audiovisuelles, l'utilisation de la traduction dans les cours de langues étrangères a retrouvé sa place dans la méthode communicative, utilisée comme procédure d'explicitation. Cette méthode est seule qui a été choisie pour la *Licence en langue française et compétences professionnelles* de l'Unité de français de l'UAA. Ainsi, pour l'enseignement du français langue étrangère en première et en deuxième année, l'Unité a choisi d'utiliser la méthode Alter-ego +<sup>2</sup>. En troisième année de licence, les étudiants suivent trois cours de traduction pédagogique : Introduction à la traduction et à l'interprétation, Traduction niveau intermédiaire et Traduction niveau avancé, plus un cours de Grammaire comparative. Les principales raisons pour lesquelles des cours de traduction pédagogique sont intégrés dans le programme de cette licence sont les suivantes : (1) développer les connaissances linguistiques des apprenants à la fois dans la langue étrangère et dans la langue maternelle ; (2) développer la compréhension écrite de la lecture et les compétences de production écrite des apprenants à la fois dans la langue source et dans la langue cible ; (3) améliorer la compréhension de la culture étrangère tout en comprenant la sienne ; (4) apprendre et développer des stratégies de traduction ; (5) développer une capacité à travailler dans des contextes professionnels multilingues ; (6) rendre les apprenants employables dans divers secteurs, notamment le tourisme, les médias et la publicité, l'édition, les relations publiques ainsi que les relations internationales. Conformément au programme, l'objectif de ce diplôme est donc de former du personnel éthiopien qualifié dans divers domaines pour répondre à la demande du marché du travail : professeurs de français langue étrangère, guides touristiques, traducteurs et médiateurs dans les entreprises et/ou les organisations internationales. Ce programme nous semble clair quant aux raisons qui ont prévalu pour intégrer les cours de traduction pédagogique et quant aux objectifs à atteindre. La question qui se pose ici est de savoir s'il existe une concordance entre les objectifs officiels prévus des cours et ce qui y est réellement enseigné.

Dans cette optique, il est d'abord important d'avoir un aperçu du contexte linguistique de l'Éthiopie. Ce contexte est-il un avantage ou un handicap dans cet enseignement ? Comment cet enseignement se déroule-t-il dans les cours de français ?

---

<sup>2</sup> Berthet A., Daill E., et. al. (2012). *Alter-ego+, Méthode de français*, Hachette Français Langue Étrangère.

La mise en valeur, dans le système éducatif, du contexte multilingue de l'Éthiopie offre l'opportunité d'introduire la traduction dans l'enseignement des langues étrangères au niveau universitaire. Selon la Constitution éthiopienne (1994<sup>3</sup>), l'amharique étant la *lingua franca*, la langue de travail et d'administration du pays, il est enseigné comme langue de communication nationale (Constitution §3.5.4) ; l'anglais est la langue d'enseignement au niveau du secondaire et du supérieur (Constitution §3.5.5) et les étudiants peuvent apprendre au moins une langue régionale éthiopienne et une langue étrangère de leur choix (Constitution §3.5.6). Dans le cas présent, la langue étrangère est le français. En Éthiopie, la maîtrise de ces trois langues est un atout pour les études et la vie professionnelle, car elles sont très sollicitées dans l'enseignement et sur le marché du travail du pays. En outre, l'expansion spectaculaire du commerce, de la communication, des sciences et des technologies et de l'interaction sociale dans le monde entier exige la bonne maîtrise d'une langue internationale et la connaissance d'autres langues éthiopiennes et/ou étrangères ; ce qui donne aussi l'occasion de redécouvrir la sienne.

Au sein de l'Unité, trois types d'enseignement de la traduction pédagogique directionnelle sont proposés : d'une langue étrangère vers la langue maternelle, de la langue maternelle vers une langue étrangère et d'une langue étrangère vers une autre langue étrangère. Les étudiants sont ainsi amenés à effectuer des exercices de traduction vers et à partir de ces langues. De ce fait, le français, l'amharique et l'anglais coexistent dans l'enseignement de la traduction pédagogique. Il est évident ici que la diversité linguistique du pays, renforcée par un système éducatif qui enseigne l'anglais et l'amharique dès l'école primaire, est un atout pour la mise en place de cours de traduction pédagogique dans les classes de français. Néanmoins, d'un point de vue pédagogique, la coexistence de ces trois langues dans un même cours de traduction, surtout au niveau débutant, pose des problèmes méthodologiques. Elle aggrave généralement les phénomènes d'interférences entre les langues et les cultures. En effet, il est à noter que les étudiants arrivent en première année avec une connaissance bonne ou moyenne de l'anglais et une bonne maîtrise de l'amharique, en particulier de l'amharique parlé. Tous sont totalement débutants en français. En troisième année, ces étudiants qui suivent les cours de traduction pédagogique n'ont donc que deux ans de pratique du français, qui est leur deuxième langue étrangère

---

<sup>3</sup> Il s'agit de la Constitution en vigueur actuellement.

après l'anglais. De plus, le français diffère structurellement et génétiquement à la fois de leur langue maternelle, l'amharique, dont ils ont acquis la grammaire tout au long de leur scolarité, et de leur première langue étrangère ; cela entraîne une sorte de double transfert linguistique et crée des difficultés supplémentaires dans le processus d'enseignement-apprentissage de la traduction pédagogique, alors que les étudiants n'ont encore qu'une connaissance limitée de la langue et de la culture françaises. Face à leur langue maternelle et à la langue cible qu'ils apprennent, ils sont dans une position où ils doivent intervenir et interagir. Cependant, la langue maternelle et sa forte structure influencent la langue cible en cours d'apprentissage, et les erreurs intralinguistiques ainsi que les interférences interlinguistiques, entraînent la production d'erreurs de traduction.

Grâce à notre expérience personnelle en tant que professeur de français langue étrangère à l'UAA depuis plusieurs années, et en particulier de la traduction pédagogique, nous avons pu constater les difficultés rencontrées par nos étudiants dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et dans l'accomplissement des tâches de traduction. Nous avons pu remarquer, à travers des erreurs récurrentes, que les principales difficultés de nos étudiants sont liées, d'une part, à un faible niveau de lecture et de compréhension des textes en français et, d'autre part, à une connaissance linguistique et culturelle insuffisante même en troisième année qui pourtant est considéré comme étant un niveau avancé. Cela peut être attribué, en partie au manque de matériel pédagogique standardisé et, en partie à des méthodes d'enseignement inadaptées constituant autant d'obstacles dans l'environnement de l'enseignement/ apprentissage. Par ailleurs, dans le processus de traduction du français vers l'amharique, deux langues de familles linguistiques et de cultures très éloignées, des problèmes se posent également en raison des différences morpho-syntaxiques et lexico-sémantiques entre ces langues. Dès lors, l'étude des problèmes linguistiques et culturels rencontrés par les étudiants éthiopiens dans le processus de traduction du français vers l'amharique à l'UAA, l'identification des sources d'erreur, et l'interrogation sur l'adéquation de méthodes d'enseignement de la traduction aux objectifs poursuivis, constituent la problématique de notre recherche. Cela implique une approche de l'enseignement des langues par le biais de l'analyse des erreurs produites.

Une étude qui porte sur les erreurs de traduction est bénéfique, car elle permet non seulement d'identifier les problèmes linguistiques que rencontrent les étudiants pour traduire du français vers l'amharique, mais aussi les faiblesses des étudiants en matière de compréhension et d'utilisation des stratégies de traduction. L'identification des erreurs commises par les apprenants est importante, car elles nous renseignent sur le processus de l'enseignement lui-même. Dans le but d'en savoir plus sur les erreurs des étudiants et d'en découvrir les causes possibles la présente étude est élaborée sur la base d'un cadre théorique, celui de la théorie comparative et de l'analyse des erreurs<sup>4</sup>, ainsi que sur celle d'une enquête concernant les résultats des productions des étudiants relatives à leurs compétences en traduction ; le but principal étant d'identifier les types d'erreurs les plus fréquents et leurs sources.

À la lumière des constatations que nous venons de faire, la présente étude vise donc à identifier les problèmes linguistiques et culturels rencontrés par les étudiants en traduction du français vers l'amharique, à explorer les erreurs les plus fréquentes, à discerner les causes de ces problèmes, à analyser les difficultés et à proposer une méthode de remédiation. Cette étude vise également à mesurer l'efficacité de l'analyse des erreurs dans l'amélioration de la qualité de la traduction des étudiants, à proposer des techniques et des stratégies de traduction pour développer leur capacité à traduire et à leur fournir les moyens d'aborder la dimension culturelle de la traduction.

Dans cette étude, nous soulevons donc les questions de recherche suivantes :

- (1) Quels sont les principaux problèmes linguistiques et culturels auxquels les étudiants en français langue étrangère sont confrontés dans le processus de traduction du français vers l'amharique ?
- (2) Quels sont les types d'erreurs les plus fréquentes que les étudiants commettent dans leurs tâches de traduction ?
- (3) Quelles sont les principales sources de ces erreurs ?
- (4) Quelles techniques et stratégies de traduction peut-on apporter pour remédier à ces difficultés ?
- (5) Quel est le rôle de l'analyse des erreurs dans l'enseignement d'une langue étrangère et de la traduction pédagogique ?

---

<sup>4</sup> À partir des travaux de Vinay, J.P. et Darbelnet J. (1969), *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*, et de Corder P. (1981), « Error Analysis and Interlanguage », entre autres.

(6) Comment enseigner efficacement la traduction dans une classe de français langue étrangère par des méthodes plus performantes que celles actuellement utilisées ?

Nous entreprenons une démarche de collecte de données qui nous permet d'orienter notre analyse et de répondre aux questions de recherche soulevées ci-dessus. L'essentiel de la constitution du corpus de cette recherche est réalisé au moyen de tests, d'entretiens, de questionnaires et de l'observation participante. Participent à cette étude, trente-six étudiants de français en 3<sup>e</sup> année à l'UAA qui ont été sélectionnés lors de leur admission. Les outils de recherche mis en œuvre pour recueillir les données permettant de répondre aux questions posées nous conduisent à identifier les erreurs commises par les étudiants, à évaluer le scénario réel des classes, à obtenir quelques réflexions des enseignants et des étudiants eux-mêmes sur les erreurs et l'utilisation de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères, à évaluer les documents officiels et à recueillir quelques réflexions des traducteurs professionnels sur la pratique réelle et les défis de la traduction.

Dans cette étude, les trois grands axes de recherche sont : (1) la linguistique, dont l'objectif est d'identifier les principales difficultés linguistiques dans le processus de traduction du français vers l'amharique ; (2) la traduction, pour analyser les différentes théories et pratiques de la traduction ; (3) la didactique, pour étudier le rôle de l'analyse des erreurs comme méthode de remédiation et pour évaluer l'utilisation de la traduction dans la didactique des langues. En examinant ces trois domaines, notre attention se porte en particulier sur les implications didactiques pour l'enseignement de la traduction, afin que des méthodes appropriées puissent en être dégagées et permettent de trouver des solutions aux problèmes de l'enseignement/apprentissage de la traduction et, par la même occasion, d'améliorer la qualité des cours.

À notre connaissance, et jusqu'à ce jour, aucune recherche n'a encore été effectuée sur la question de la traduction du français vers l'amharique, ni de l'amharique vers le français. Cette étude est donc la première du genre à être menée à l'Université d'Addis Abäba. Comme cela a été souligné, la question des erreurs de traduction est centrale et les difficultés des apprenants doivent être allégées, sinon résolues, par des interventions pédagogiques. Ainsi, en fournissant une description des erreurs



linguistiques, de compréhension et de traduction chez les étudiants universitaires, cette recherche nous aidera à mieux comprendre les difficultés en question et nous donnera des indices sur la manière dont elles doivent être abordées et traitées. Par conséquent, nous estimons que cette étude sera importante, d'une part, pour la formulation d'une série de stratégies et de techniques utiles à l'enseignement de la traduction du français vers l'amharique ; et d'autre part, pour la mise au point d'une méthode d'enseignement et d'apprentissage applicable dans les cours de traduction qui permettrait d'améliorer la qualité du travail des étudiants concernés. Nous espérons également attirer l'attention des concepteurs du Curriculum de licence de l'Unité de français et les sensibiliser à l'importance de l'enseignement de la traduction pédagogique au même titre qu'à celle de la traduction professionnelle.

Sur le plan de la structure, hormis une introduction générale, une conclusion générale et une recommandation, cette thèse comprend trois parties principales divisées en dix chapitres et plusieurs annexes. Dans la première partie, nous présentons d'abord le contexte général de l'Ethiopie en nous concentrant sur la politique linguistique et la place de la langue française dans le contexte éducatif national. Nous abordons ensuite la notion de traduction du point de vue des différents théoriciens qui s'y sont intéressés. Nous présentons la place de la traduction dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères que nous avons examinées, nous explorons le rôle de l'analyse des erreurs et nous analysons son utilisation comme outil d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et de la traduction pédagogique. Le cadre théorique nous aide à définir les concepts nécessaires à notre réflexion sur la didactique des langues et de la traduction. Notre analyse de la place de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères au sein de l'Unité de français nous permet d'enrichir notre réflexion sur la traduction universitaire. À cette fin, nous donnons d'abord un aperçu du programme de licence de l'Unité. Nous présentons ensuite les enseignements de traduction qui y sont pratiqués. Enfin, nous décrivons le module *Language Use and Meaning* et exposons nos constatations afférentes à ce module.

Dans la deuxième partie, qui est consacrée à la description de la méthodologie de recherche de cette étude, nous présentons les procédures et les instruments de collecte des données, ainsi que les outils d'analyse des données. À l'aide des logiciels SPSS et Excel, nous générons de nombreux tableaux et graphiques à partir de la grande quantité de données collectées par le biais de tests, de questionnaires, d'entretiens et

d'observations participantes. Notre analyse des données vise, d'une part, à identifier les erreurs linguistiques et de traduction chez les étudiants de troisième année de l'Unité de français, à identifier les sources, et d'autre part, à examiner surtout le rôle de l'analyse des erreurs dans l'enseignement de la traduction pédagogique et à évaluer la pratique de l'enseignement du français langue étrangère dans cette même Unité.

Dans la troisième partie, nous exposons les résultats des analyses du corpus de tests, ainsi que ceux des données qualitatives et quantitatives obtenues. Dans un premier temps, et dans un but de clarté, nous donnons en parallèle les notions linguistiques qui nous permettent d'analyser les erreurs de notre corpus, les résultats et les commentaires. Ensuite, nous présentons les réflexions des enseignants sur les erreurs, sur les défis de l'enseignement de la traduction pédagogique et sur le système d'évaluation actuel. Cette partie se termine par une synthèse des réflexions des traducteurs professionnels sur les défis réels de la traduction, de leurs témoignages sur la performance des apprentis traducteurs, de leurs propositions d'intégrer d'autres cours dans le programme de l'Unité de français et la mise en place d'une formation professionnelle en traduction à l'UAA.

En conclusion, nous faisons une synthèse des principaux résultats de nos recherches, formulons diverses recommandations visant un meilleur traitement des erreurs dans les cours de traduction pédagogique et un enseignement plus efficace. Enfin, nous proposons quelques pistes de recherche pour l'avenir.

**PREMIÈRE PARTIE  
PRÉSENTATION GÉNÉRALE ET CADRE  
THÉORIQUE**

Cette première partie se compose de trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous présentons brièvement le contexte général de l'Éthiopie - le pays, sa population, son histoire, son économie - l'environnement dans lequel se développe sa politique linguistique et la place du français dans le système éducatif national. Dans le second, nous abordons la notion de traduction et d'enseignement de la traduction d'un point de vue théorique. Dans le troisième chapitre, nous donnons un aperçu du programme de licence de l'Unité de français de l'Université d'Addis Abäba et tentons d'examiner les trois cours de traduction pédagogique qui font l'objet de cette étude.

## Chapitre 1. Contexte général de l'Éthiopie

Pays de plus d'un million de kilomètres carrés et de 112 millions d'habitants en 2019<sup>5</sup>, l'Éthiopie « est une mosaïque de peuples (Amhara, Oromo, Tigré, Somali, Afar etc.), de religions (chrétiens orthodoxes, protestants, catholiques, musulmans, juifs, animistes) et de langues (l'amharique, l'oromigna, le tigrigna, le guragigna, l'afar, le harari, le somali, etc.) »<sup>6</sup>. Sa position géographique stratégique en fait un pays d'une grande profondeur historique, ainsi qu'une puissance économique et politique dans la Corne de l'Afrique. A l'origine de la création de l'Organisation de l'union africaine (OUA), l'Éthiopie joue un rôle actif dans les affaires africaines comme dans le cadre des missions des Nations unies.

Sur le plan démographique<sup>7</sup>, le pays comptera 150 millions d'habitants d'ici 2050<sup>8</sup>. Et, le marché éthiopien offre des perspectives prometteuses de développement grâce à l'existence d'une main d'œuvre nationale et à la situation géographique du pays qui attirent divers investissements. C'est ainsi que, sur le plan économique, l'Éthiopie, un

---

5 Banque mondiale. (juin 2020). Derniers chiffres du recensement et projections de *Trading Economics* <https://tradingeconomics.com/ethiopia/population> revisité le 25/06/2020.

6 S. Uhlig (ed.). *Encyclopedia Aethiopica*, vol. 2: D–Ha, 2005. Harrasowitz Verlag, Wiesbaden.

7 Notons que le dernier recensement de la population et du logement en Éthiopie a été réalisé en 2007. Bien que la Constitution éthiopienne exige qu'un recensement de la population soit effectué tous les dix ans, il n'a pas été mené à bien jusqu'à présent. Le recensement de la population était initialement prévu par l'Agence centrale des statistiques d'Éthiopie pour novembre 2017, puis reporté en novembre 2018, et reprogrammé pour le 7 avril 2019 pour des raisons de sécurité. En 2020, il a finalement été annulé jusqu'à ce que la situation sanitaire s'améliore. Nous nous sommes donc beaucoup appuyés sur les derniers chiffres du recensement fournis par la Banque mondiale, les Nations unies et l'ambassade de France en Éthiopie.

8 Ambassade de France en Éthiopie. *Présentation de l'Éthiopie* <https://www.ambafrance-eth.org>, consulté le 10 janvier 2017.

des pays en voie de développement qui « a connu ces dernières années une croissance annuelle proche de 10%, soit l'une des plus fortes croissances économiques enregistrées dans un pays d'Afrique subsaharienne non producteur de pétrole »<sup>9</sup>. Le facteur économique est un élément fondamental pour l'environnement de l'enseignement-apprentissage dans la mesure où il conditionne tous les aspects des politiques éducatives d'un pays. En effet, les conséquences directes des politiques économiques sur l'enseignement-apprentissage peuvent être facilement constatées à travers le niveau de motivation aussi bien des apprenants que des enseignants, reflet des conditions matérielles souvent insuffisantes et inadaptées (achat de livres, d'outils informatiques ; équipements audio ou audiovisuels), des programmes institutionnels de formation, d'attribution de bourses et de recrutement d'enseignants qui ne satisfont pas les besoins et qui sont également déterminés par des facteurs économiques.

### **1.1.Géographie et divisions administratives**

L'Éthiopie, nommée officiellement République Fédérale démocratique d'Éthiopie, « se situe dans la Corne de l'Afrique. Elle a une frontière commune, au Nord-est avec l'Érythrée (910 km), au Nord-ouest avec le Soudan et à l'Ouest avec le Soudan du sud (1600 km), au Sud-est avec la Somalie (1600km) et avec Djibouti (340 km) et au Sud-ouest avec le Kenya (830 km) »<sup>10</sup>. Privé de son littoral et de ses deux bases portuaires, Assab et Massawa depuis l'indépendance de l'Érythrée en 1993, le pays n'avait accès à la mer Rouge que par le port de Djibouti (grâce en partie au Chemin de fer Franco-Éthiopien construit au tout début du 20<sup>e</sup> siècle, devenu en 1981 Chemin de fer Djibouto-Éthiopien<sup>11</sup>) et celui de Bossaso dans l'État régional du Puntland, enSomalie. Mais, depuis septembre 2018, les Éthiopiens et les Érythréens ont repris le chemin de la paix et ont décidé l'ouverture de leurs frontières qui ont été fermées pendant plus de 20 ans à cause de la guerre. La réouverture à Burre redonne ainsi à l'Éthiopie, un accès à la mer.

---

<sup>9</sup> “*In recent years, Ethiopia has seen an annual growth of nearly 10%, one of the strongest economic growths recorded in a non-oil-producing country in sub-Saharan Africa*”. Ministry of Finance and Economic Development of Ethiopia. <https://www.mofed.gov.et>, visité le 12 février 2017.

<sup>10</sup> S. Uhlig, 2005 : 393.

<sup>11</sup> *Le chemin de fer Franco-Éthiopien et Djibouti-Éthiopien* : <https://www.train-franco-ethiopien.com/> visité le 12 février 2017.

L'Éthiopie, dont la superficie « est de 1 132 380 km<sup>2</sup>, (soit l'équivalent de deux fois la France) est un pays d'une grande diversité géographique avec des montagnes élevées, des plateaux, des gorges, des vallées, des rivières et des plaines profondes [...] le point culminant de ces hauts plateaux éthiopiens est le Ras Dashen (4620 m)<sup>12</sup> et le Dallol, un désert de sel qui descend à 120 m au-dessous du niveau de la mer »<sup>13</sup>.



Figure 1 : Carte de l'Éthiopie, pays de la Corne de l'Afrique<sup>14</sup>

Le pays connaît trois grandes saisons : « la saison des petites pluies, *bālg*, qui dure de février à mai ; la saison des pluies, *krāmt*, qui commence en juin et se termine à la fin du mois de septembre ; et enfin, une saison sèche, *bāga*, qui dure d'octobre à janvier. Les températures moyennes se situent entre 16° et 27°C »<sup>15</sup>.

Depuis la nouvelle Constitution de 1994, « le territoire est découpé en neuf États (ou régions) administratifs, formés en principe sur une base ethnique, et deux villes à charte (Addis Abeba et Diré Dawa), l'État d'Afar, l'État d'Amhara, l'État de Beni-Shangul, l'État de Gambella, l'État méridional, l'État d'Oromia, l'État de Somalie, l'État d'Harari et l'État du Tigray »<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> *Éthiopie - L'aménagement linguistique dans le monde*, Uvalal, disponible sur le lien <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/afrique/Éthiopie.htm>, consulté le 10 janvier 2017.

<sup>13</sup> K. Guetachew et C. Kaïtéris, 2019 : 10.

<sup>14</sup> *L'Éthiopie* : <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/afrique/Éthiopie.htm>, visualisé le 10/01/2017.

<sup>15</sup> K. Guetachew et C. Kaïtéris, Ibid. : 11

<sup>16</sup> S. Uhlig, 2005 : 395.

La capitale, Addis Abäba<sup>17</sup> (qui signifie ‘nouvelle fleur’) fondée en 1887 par l’empereur Menilek II, est située géographiquement au cœur du pays à une altitude moyenne de 2440 mètres et constitue le centre économique, social et politique du pays. Sa population est estimée officiellement à 5 millions d’habitants<sup>18</sup>. Toutes les grandes routes nationales traversent cette ville. Addis Abäba est plus importante sur le plan démographique que les autres grandes villes du pays : Diré Dawa, Mäqälé, Baher Dar, Hawasa, Harär, Gondär, Ğemma et Däsié. Administrativement parlant, il est possible de considérer qu’Addis Abäba est aussi une capitale internationale africaine. En effet, c’est en 1963, sous le règne de l’empereur Haylä Sellasé I<sup>er</sup> (1941-1974), que la capitale éthiopienne devient le siège de l’Organisation de l’unité africaine (OUA) devenue l’Unité africaine en 2002. De ce fait, plusieurs organisations internationales y ont installé également leurs bureaux régionaux : la Commission économique de Nations unies pour l’Afrique (CEA), l’Organisation des Nations unies pour l’alimentation et l’agriculture, et beaucoup plus récemment un bureau de La Francophonie.

En ce qui concerne la relation entre la France et l’Éthiopie elle se concrétise et se développe « par le biais de jumelage entre villes : Addis Abeba et le grand Lyon, Harar et Charleville-Mézières, Däbrä Berhan et Le Blanc-Mesnil, Diré Dawa et Villeurbanne ou encore entre Gondär et Vincennes »<sup>19</sup>.

## 1.2. Evolution démographique

En 2019, et selon la Banque mondiale<sup>20</sup>, l’Éthiopie compterait une population de 112 millions d’habitants. Ce chiffre était d’un peu plus de 103 millions en 2017 d’après le rapport du Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies basé sur les recensements de la ‘Central Statistical Agency’(CSA) de 2007, l’organisme

---

17 La translittération des termes amhariques (noms de lieux, noms propres, etc.) utilisée dans ce travail se fonde sur celle en usage à l’Inalco. Cependant, dans le cas de citations, l’orthographe adoptée par l’auteur du texte source sera conservée. Un même nom pourra donc apparaître sous deux orthographes différentes. C’est le cas, par exemple, de : Addis Abäba (transcription Inalco), Addis-Abeba ou Addis-Abéba (selon l’usage en français).

18 *Des nouvelles d’Éthiopie*, <https://montaiguvendee.fr/cms/afrique-Éthiopie>, consulté le 12 janvier 2017.

19 *Relation entre la France et l’Éthiopie*, Ambassade de France en Éthiopie : <https://www.ambafrance-eth.org>. Consulté le 10 février 2017.

20 Données obtenues à partir des rapports de recensement de la Banque mondiale (révisée en 2019). <https://data.worldbank.org/indicator/TOTL?location=ET/> consulté le 26/06/2020.

éthiopien de statistiques (voir Tableau 1, ci-dessous) et de 108 millions d'habitants en 2018 comme l'affiche le site<sup>21</sup> de l'Ambassade de France en Éthiopie. Par ailleurs, les projections de l'Institut national des études démographiques (l'INED) « prévoient pour l'Éthiopie une population de 205 millions d'habitants en 2050, dans une Afrique qui compterait alors 1 994 millions de personnes »<sup>22</sup>. Le taux de croissance estimé par ce même institut de recherche est de 2,8 % par an en 2019. Ainsi, de par son importance démographique, l'Éthiopie occupe maintenant le deuxième rang en Afrique et le huitième dans le monde.

Dans le tableau, ci-dessous, qui montre la progression de la population éthiopienne sur un peu

Évolution de la population <sup>23</sup>						
Année	1984	1994	2007	2011	2013	2017
Population	39 868 572	53 477 265	73 918 505	81 755 380	94 100 000	103 467 253

Tableau 1 : Évolution de la population de 1984 à 2017 plus de deux décennies, les chiffres de 1994 et suivants ne tiennent pas compte de la population de l'Érythrée, environ 3,2 millions de personnes, qui est devenu un état indépendant depuis le 24 mai 1993.

Par ailleurs, comme le montre la structure par âge du tableau suivant, le pays est relativement jeune avec plus de 40 % de sa population qui est âgée de moins de 15 ans et

Structure par âge (2018)	
0-14 ans	40,78 %
15-64 ans	55,72 %
65 ans et plus	3,50 %

Tableau 2 : La structure démographique de l'Éthiopie<sup>24</sup>

21 Les dernières données disponibles sur le site de l'Ambassade de France en Éthiopie, <https://www.ambafrance-eth.org> mis à jour le 18.02.20. Revisité le 26 juin 2020.

22 *Projections par pays* <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/projections-mondiales/projections-par-pays/>: Visité le 26 juin 2020.

23 Les données de 1994 à 2007 proviennent de l'Agence centrale éthiopienne des statistiques (CSA, 2007), disponibles sur <https://www.csa.gov.et/>, et celles de 2011 à 2017 sont extraites du site du Département des affaires économiques et sociales des Nations unies, 2017, disponible sur <https://www.un.org/development-Éthiopie/> visité le 10 janvier 2017.



seulement 3,5 % de 65 ans et plus. C'est le groupe d'âge médian, plus de 55%, représentant la population active, qui domine. Ainsi, la jeunesse des habitants d'Éthiopie en fait une population dynamique, susceptible d'apprendre des langues étrangères et de les utiliser.

### 1.3. L'Éthiopie : une république fédérale

Située dans la Corne de l'Afrique, à la jonction entre le Moyen-Orient et l'Afrique et considéré par les paléontologues comme l'un des « berceaux de l'humanité » après la découverte en 1974 des squelettes de l'*Australopithecus afarensis*, « Lucy », dont le nom éthiopien est ደንቅላሽ *Denqñäš* « Tu es merveilleuse », l'Éthiopie a cessé d'être un royaume après la révolution de 1974 qui mit fin au règne de l'empereur Haylä Sellasé I<sup>er</sup>, 225<sup>e</sup> descendant du Roi Salomon et la Reine de Saba, et dernier souverain de la dynastie salomonide<sup>25</sup>.

Au régime impérial succéda la junte militaire, *Därg*, et la dictature du colonel Mängestu Haylä Maryam qui fut marquée par des années de répression, la guerre avec la Somalie et les séparatistes érythréens, et ce jusqu'en 1991. Mälläs Zénawi, alors dirigeant du FDRPE (Le Front démocratique révolutionnaire du peuple éthiopien), devint Premier ministre, rétablit la paix civile, libéralisa l'économie dans une république basée sur l'ethno fédéralisme et consacrée par une nouvelle constitution en 1994. Il mit en route la construction du grand barrage sur le fleuve Abbay, ou le Nil bleu, appelé le Barrage de la renaissance (የአዳዲስ ግድብ, *yäheddasé geddeb*) et financé par l'argent public récolté après une vaste campagne de collecte de fonds auprès de la population tout entière. Après son décès le 20 août 2012, lui succéda le ministre, Haylä Maryam Dässalāñ qui poursuivit la même politique.

Depuis 2018, et pour la première fois de son histoire républicaine, l'Éthiopie a à sa tête une Présidente de la République fédérale démocratique, Madame Sahlä Wärq Zäwdé, élue le 25 octobre 2018. Le gouvernement est dirigé par un Premier ministre, Dr. Abeyy Ahmäd, ou Abiy Ahmed, élu le 2 avril 2018.

---

24 *La structure démographique de l'Éthiopie*. (Publié le 16 juin 2020), disponible sur <https://www.statista.com/statistics/455134/age-structure-in-ethiopia/> revisité le 26/06/2020.

25 J. Ludolf. (2013). *Histoire de l'Éthiopie*. Éditions Ségia.

### 1.3.1. Relations historiques avec la France

La relation éthio-française jouit d'une histoire riche qui s'étire sur plusieurs siècles. Mais la coopération culturelle avec l'introduction de l'enseignement du français dans le pays débute en 1907 « avec la création de l'Alliance éthio-française d'Addis Abeba et ensuite de celle de Dire Dawa »<sup>26</sup>. Ces liens se sont renforcés en 1947 avec la création du Lycée franco-éthiopien Gäbrä Maryam (LGM).

La coopération entre la France et l'Éthiopie « a connu une remarquable expansion entre le début des années 1960 et la fin du règne de l'Empereur Haylä Sellasé I<sup>er</sup>, en 1974 [...] sur le plan de l'éducation, ces années ont été marquées par la construction des nouveaux locaux du LGM et le lancement d'un programme d'enseignement du français dans le secondaire »<sup>27</sup>. Notons qu'au début des années 1960, furent créées également une école de formation des maîtres, ainsi qu'une École supérieure d'aménagement urbain (ESAU) à Addis Abäba.

Dans les années du régime du Därg (de 1974 à 1991), la coopération éthio-française a été considérablement ralentie. La relance s'est faite en 1993 avec l'ouverture d'un bureau de l'Agence française de développement (AFD) et la signature d'un accord bilatéral.

### 1.3.2. La coopération éthio-française

Aujourd'hui, la relation bilatérale éthio-française « repose sur les principes de l'amélioration des politiques dans des secteurs clés tels que l'éducation, la justice, l'eau et le développement urbain, l'énergie [...] et de valoriser la situation d'Addis Abeba en tant que haut lieu de la francophonie, siège de l'Union africaine (UA) et de la Commission économique pour l'Afrique (CEA/NU) »<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> *Historique de la France et l'Éthiopie*- <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/Éthiopie/la-france-et-l-Éthiopie/>. Visité le 17 janvier 2017.

<sup>27</sup> *Historique de la France et l'Éthiopie*, Ibid.

<sup>28</sup> *Historique de la coopération éthio-française* : <https://www.ambafrance-et.org/Historique-de-la-cooperation-ethio>) - consulté le 17 janvier 2017.

La présence ancienne d'établissements culturels, éducatifs et de recherche français (Lycée franco-éthiopien Gäbrä Maryam, Alliance éthio-française, Centre français d'études éthiopiennes) font de la France un contributeur reconnu au développement du pays. C'est ainsi que, actuellement, « la coopération bilatérale française en Éthiopie est principalement centrée sur l'enseignement supérieure et l'enseignement du français<sup>29</sup> :

« [...] en marge d'un programme de bourses (majoritairement en master ou en cursus d'ingénieur et en doctorat), le ministère des Affaires étrangères a mis en place des bourses cofinancées avec le secteur privé présent en Éthiopie (BGI Castel et Alstom) et l'enseignement du français : la réintroduction du français, dans l'enseignement secondaire public, et le soutien aux départements de français ».

D'après ce rapport, l'Éthiopie est aussi une priorité de la stratégie du commerce extérieur de la France en Afrique.

#### **1.4. Présentation économique**

L'Éthiopie est un pays essentiellement agricole. L'agriculture joue un rôle central dans l'économie et la vie sociale du pays. Elle représente : « 41 % du PIB, 60% des exportations, 80 % des emplois) »<sup>30</sup>.

Le pays étant peu industrialisé, l'économie éthiopienne s'appuie essentiellement sur les ressources naturelles du pays qui sont la terre, l'eau, l'énergie hydroélectrique, le bétail, la forêt, le minerai et le gaz naturel. L'Éthiopie bénéficie d'une très grande superficie de terre arable et ses ressources en eau sont immenses. Elle compte de très nombreuses rivières importantes dont le Nil Bleu, le Gibe, le Baro et le Tākeze. En ce qui concerne l'énergie, grâce à ses ressources le pays développe sa production hydroélectrique, dont le Barrage de la renaissance, est une illustration. Ce barrage constitue la principale source de la production nationale d'électricité. « La géothermie

---

<sup>29</sup> *La France et l'Éthiopie* : <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/Éthiopie/la-france-et-l-Éthiopie/> - visite le 17 janvier 2017.

<sup>30</sup> *Présentation générale de l'Éthiopie* : [https://www.tresor.economie.gouv.fr/2060\\_presentation-generale-de-Éthiopie](https://www.tresor.economie.gouv.fr/2060_presentation-generale-de-Éthiopie). Visualisé le 15 janvier 2017.

fait l'objet de recherches prometteuses [...] l'énergie éolienne est exploitée au travers de réalisations dans le Tigre et l'Adama »<sup>31</sup>.

L'Éthiopie produit et exporte l'or, le café, le coton, le sucre, des fruits et légumes, des huiles végétales, des cuirs et des peaux. Le café est l'exportation principale du pays, il représente 50% du total des bénéfices de l'exportation. Les céréales (le *teff*, le sorgo, le maïs) sont essentiellement destinées à la consommation nationale.

#### 1.4.1. Relations économiques entre la France et l'Éthiopie

Selon les dernières données de l'Ambassade de France en Éthiopie (affiché en juillet 2018), au plan commercial, « les relations entre la France et l'Éthiopie se sont densifiées au cours des cinq dernières années [...] les importations françaises en provenance de l'Éthiopie ont progressé de 13,1% par rapport à 2014, et s'élèvent à 48,4 M €. Elles se concentrent sur les produits agricoles pour 46,1 M€ (à 95,3% du café brut) »<sup>32</sup>.

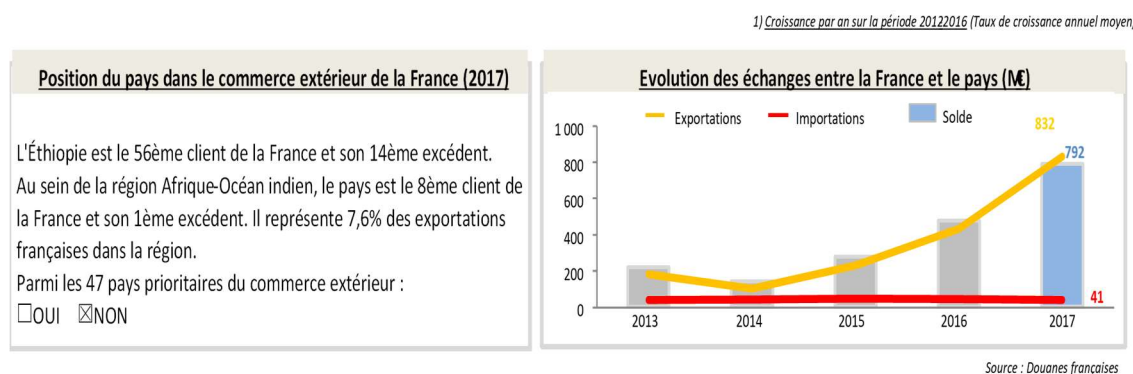


Figure 2 : Évolution des échanges entre la France et l'Éthiopie<sup>33</sup>

Selon le site de l'Ambassade de France, les grands groupes français sont présents en Éthiopie (Castel, Total, Alstom, France Télécom, Bolloré, Airbus). Fin 2015, on comptait 32 implantations françaises. Les filiales de ces grandes entreprises emploient près de 3 000 personnes et réalisent un chiffre d'affaires d'environ 300 M€ et la

<sup>31</sup> L'Éthiopie : hier et aujourd'hui : <https://www.jadopte.fr/index.php/Éthiopie-le-pays/Éthiopie-hier-et-aujourd'hui/>. visité le 17 janvier 2017.

<sup>32</sup> La France et l'Éthiopie, op. cit.

<sup>33</sup> Source : <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/Éthiopie/la-france-et-l-Éthiopie>, visité le 17 janvier 2017.

France se place parmi les principaux investisseurs européens, derrière le Royaume-Uni, l'Italie et les Pays-Bas.

L'Éthiopie offre aussi des opportunités de marchés pour les entreprises françaises, notamment dans les secteurs de l'énergie, des transports, de l'environnement ou de l'agro-industrie : « au-delà du marché intérieur en croissance et d'un marché régional (COMESA) encore potentiel, on peut souligner les atouts d'Addis Abeba pour être retenue comme base d'implantation pour des bureaux de représentation à vocation régionale : hub aérien pour le continent grâce à Ethiopian Airlines qui dessert de nombreuses destinations »<sup>34</sup>.

Parmi les entreprises françaises implantées en Éthiopie, on peut citer : Total dans la distribution de produits pétroliers ; BGI-Castel dans la brasserie et la viticulture ; Le groupe RIES dans l'import – export ; BRL dans l'ingénierie ; Feljas et Masson dans l'ingénierie du domaine de l'eau ; Gallica dans l'horticulture et Bolloré dans la logistique/transit.

D'autres ont remporté plusieurs grands contrats ces dernières années dont : Vergnet pour l'installation d'une ferme éolienne de 120MW. Fin 2009, la compagnie aérienne nationale Ethiopian Airlines (EAL) a commandé 12 Airbus A350-900 pour un montant de plus de 2 Md €, livrables en 2017. Le groupe France Télécom a signé un contrat de gestion de 2 ans 1/2 avec l'entreprise nationale de télécommunications. Alstom Grid a remporté un contrat de fourniture et rénovation de sous-stations. Alstom Power a signé un contrat pour la fourniture de la moitié du lot électromécanique du Barrage de la renaissance (6000 MW), soit 8 turbines. Comme le révèle le rapport de l'ambassade de France sur les relations économiques entre la France et l'Éthiopie, la France est donc un partenaire économique stable.

Les investissements étrangers en Éthiopie ont régulièrement progressé depuis environ deux décennies, grâce à sa situation géographique, à sa démographique et sa politique d'ouverture.

---

<sup>34</sup> *Les échanges commerciaux entre la France et l'Éthiopie :*

<https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/Ethiopie/la-france-et-l-Ethiopie/> visité le 17 janvier 2017.

## **1.5. Présentation politique**

Sur le plan politique, l'Éthiopie est aujourd'hui une république fédérale parlementaire. Le régime présidentiel « est remplacé par un système parlementaire bicaméral : chambre des représentants du peuple (547 sièges) et chambre de la fédération (108 sièges) dans lequel le premier ministre détient le pouvoir politique et le président un pouvoir honorifique »<sup>35</sup>.

Sur le plan international, l'Éthiopie a toujours eu un rôle important dans la Corne de l'Afrique. Ce rôle s'est accru ces dernières années en particulier à cause de la lutte antiterroriste menée dans la région<sup>36</sup>.

### **1.5.1. Relations politiques entre la France et l'Éthiopie**

En ce qui concerne les relations politiques entre les deux pays, la France et l'Éthiopie avancent ensemble sur les questions régionales et africaines, ainsi que sur les questions globales, notamment les enjeux liés au changement climatique.

Le dialogue franco-éthiopien<sup>37</sup> s'est traduit par les visites des chefs d'États et de gouvernement des deux pays : l'ancien président de la République française s'est rendu en Éthiopie en janvier 2011 au Sommet de l'Union africaine, puis en mai 2013 à l'occasion du Cinquantenaire de l'Organisation de l'Unité africaine. L'ancien Premier ministre Haylä Maryam Dässaläñ s'est rendu en France en avril 2013 et en décembre 2015 aux Sommets de l'Élysée pour la paix et la sécurité en Afrique. Il en va de même pour le Dr. Abeyy Ahmäd en octobre 2018. Ainsi, la multiplication des rencontres de haut niveau témoigne de cette relation de qualité.

## **1.6. Présentation ethnolinguistique**

État multilingue, l'Éthiopie compte plus de 80 langues. « Ces langues peuvent être rattachées à quatre familles principales : les langues sémitiques ; les langues couchitiques ; les langues omotiques et les langues nilotiques. Les trois premières

---

<sup>35</sup> K. Guetachew et C. Kaïtéris, *Ibid.* : 36-37.

<sup>36</sup> *L'Éthiopie : hier et aujourd'hui*, *op. cit.*

<sup>37</sup> *Historique de la coopération éthio-française*, *op. cit.*

branches appartiennent à la famille des langues afro-asiatiques tandis que la quatrième fait partie des langues nilosahariennes. Les peuples Oromo, Amhara, Afar et Tigré représentent plus des trois quarts de la population »<sup>38</sup>.

Quant à la diversité ethnolinguistique éthiopienne, les 112 millions d'habitants du pays se répartissent en quatre grands groupes linguistiques. D'abord, « les peuples sémitiques, fondateurs de la dynastie éthiopienne, les Amharas et les Tigréens forment 32 % des habitants de l'Éthiopie, et ils sont agriculteurs sédentaires [...] l'amharique est toujours la langue véhiculaire du pays, 40 % des Éthiopiens sont des Oromo, de langue couchitique, et ils sont agriculteurs ou éleveurs »<sup>39</sup>. A l'Est du pays, on trouve les Somalis et les Afars, également de langue couchitique, éleveurs de chameaux. Au sud du pays vivent de nombreux peuples, dont les peuples de langues omotiques. Et dans l'Ouest, ce sont les peuples de langues nilosahariennes apparentés aux populations vivant au Soudan, comme les Nuers, les Anouaks ou les Berta qui prédominent.

L'amharique est la langue de l'État éthiopien depuis des siècles. Son statut a commencé à évoluer après la chute du dernier empereur, Haylä Sellasé I<sup>er</sup>, puis la reconnaissance de quelques autres langues comme langues officielles régionales. Cependant, l'amharique « bénéficie d'un statut privilégié comme « langue officielle » et/ou « langue du travail » au sein des institutions fédérales, de quatre États (l'Amhara, le Beni-Shangul, le Gambella et l'État méridional) et de deux villes à charte fédérale (Addis Abeba et Diré-Dawa), mais aussi dans les milieux scolaires et en général toute la presse écrite et électronique »<sup>40</sup>. L'amharique sert également de langue véhiculaire entre les ethnies différentes. Cette langue est enseignée dans les écoles primaires d'Addis Abäba, de Diré Dawa, du Beni-Shangul, du Gambella, de l'Amhara et de l'État méridional. Bien que l'amharique soit la langue de travail du gouvernement fédéral, ce dernier utilise souvent en parallèle l'anglais sans que celui-ci ait un statut officiel.

---

38 Zanetti U. *Les langues de l'Éthiopie et de la Corne de l'Afrique*, dans *Æthiopia. Peuples d'Éthiopie* (catalogue d'exposition), [Bruxelles], 1996, p. 214-219.

39 *L'Éthiopie* : <https://www.montaiguvendee.fr/cms/uploads/pdf/.../Afrique/503-Éthiopie.pdf>. Visité le 12/02/2017.

40 *La Constitution de la République fédérale démocratique d'Éthiopie*, 1994. Éthiopie.

## **1.7. Le contexte éducatif et médiatique**

### **1.7.1. Le contexte éducatif**

L'éducation est l'une des priorités majeures de l'Éthiopie. La scolarité revêt donc pour tous les Éthiopiens une importance capitale. Dans le système scolaire éthiopien<sup>41</sup>, avant de commencer l'enseignement primaire, les élèves peuvent fréquenter les jardins d'enfants, qui sont pour la plupart gérés par des organisations non gouvernementales, des organisations religieuses et d'autres prestataires privés. Le système scolaire éthiopien comprend huit années d'enseignement élémentaire, divisées en deux cycles de quatre ans : le premier cycle qui va du grade 1 (équivalent du Cours préparatoire, CP) à grade 4 (équivalent du Cours moyen niveau 1, CM1, du système scolaire français) et le deuxième cycle qui commence au grade 5 jusqu'au grade 8 (CM2 - 4<sup>e</sup>). Les matières enseignées sont : l'amharique, les mathématiques, l'anglais, la géographie, l'histoire, l'éducation civique, la physique, la chimie, la biologie et le sport. En grade 8, les élèves doivent passer un examen national permettant d'accéder à l'école secondaire. Conformément à la Constitution éthiopienne, l'éducation est obligatoire pour tous les enfants jusqu'au grade 8.

#### **1.7.1.1 Premier cycle de l'enseignement secondaire**

Le premier cycle de l'enseignement secondaire<sup>42</sup> dure deux ans (grades 9 et 10, ce qui équivaut à la troisième et à la seconde du système scolaire français). Le programme du premier cycle du secondaire comprend l'enseignement de trois langues (amharique, anglais et français<sup>43</sup>), les mathématiques, les technologies de l'information, l'éducation civique, la biologie, la chimie, la physique, la géographie, l'histoire et l'éducation physique. La langue d'enseignement à ce niveau est l'anglais. À la fin du dixième grade, les élèves passent l'examen national éthiopien de fin d'études générales<sup>44</sup> qui comporte neuf matières. Les élèves qui réussissent à l'examen national et obtiennent de bonnes notes sont promus au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

---

41 Pour en savoir plus sur *le système scolaire Éthiopien* : <https://www.lesamisdutoukoul.fr/pour-en-savoir-plus-sur-le-systeme-scolaire-eth> visité le 12/02/2017.

42 *L'enseignement supérieur en Éthiopie* <https://cippa.paris-sorbonne.fr/?p=71> revisité le 26/06/2020.

43 Les élèves du Lycée franco-éthiopien Guébré-Mariam doivent passer l'examen national éthiopien de langue française en deuxième année du secondaire.

44 *Ethiopian General School Leaving Certificate Examination* (EGSLCE).



### 1.7.1.2 Deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, également appelé « enseignement préparatoire à l'entrée à l'université », dure deux ans (grades 11 et 12, ce qui équivaut à la classe de première, et de terminale du système scolaire français). À ce niveau, les élèves peuvent choisir entre une filière de sciences naturelles et une filière de sciences sociales. Les deux filières ont un cursus de base commun qui représente 60 % de la charge d'études et comprend l'anglais, l'éducation civique, les technologies de l'information et de la communication, les mathématiques, l'éducation physique et une langue à option (amharique ou langues locales). Les autres matières qui sont enseignées dans la filière des sciences naturelles sont la biologie, la chimie, la physique et le dessin technique ; celles enseignées dans la filière des sciences sociales sont la géographie, l'histoire, l'économie et les affaires. À la fin du grade 12, les élèves passent l'examen national d'entrée à l'université<sup>45</sup>. Cet examen comprend sept matières et une moyenne minimale de 295 points est requise pour être admis à l'université. Le nombre d'inscrits à l'université varie d'une année à l'autre en fonction du nombre de places disponibles. Notons que, ces dernières années, le pays a investi beaucoup de ressources dans la construction de nouvelles universités dans toutes les grandes villes du pays. Les élèves qui obtiennent les notes les plus basses arrêtent leur scolarisation ou commencent une formation professionnelle technique (*Vocational Training*).

### 1.7.1.3 Enseignement supérieur

L'enseignement supérieur en Éthiopie a débuté dans les années cinquante après la création de la première université *University College of Addis Abäba (UCAA)* en 1950. Face au nombre croissant des élèves, la politique adoptée jusqu'en 1974 fut de donner la priorité à la création de nouvelles institutions scolaires. Cependant, il est à noter que « la construction des écoles, financée par des aides étrangères avance plus vite que la formation des enseignants qui restent en sous-effectifs »<sup>46</sup>. Au début des années 1990, le pays comptait trois universités et une vingtaine de '*colleges*' et '*junior colleges*'. La concurrence entre les étudiants pour y être admis était très forte.

---

45 *Ethiopian University Entrance Examination (EUEE)*.

46 *Le système scolaire éthiopien, op. cit.*

Actuellement, l'Éthiopie compte plus de 30 établissements d'enseignement supérieur public et le gouvernement encourage le secteur privé à développer des programmes d'enseignements techniques. Ainsi, au niveau du pays, le cursus scolaire comprend : huit années d'école primaire, deux années d'école secondaire et deux années de préparation à l'entrée à l'université (8, 2, 2). Le cursus universitaire est basé sur le principe du LMD – Licence<sup>47</sup>, Master, Doctorat - (3, 2, 3) mis en place dans le cadre de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur<sup>48</sup>.

L'enseignement supérieur est principalement financé par l'État sous le contrôle du ministère des Finances. Mais, depuis 2003, les étudiants participent aux coûts de fonctionnement (frais pédagogiques / logement / nourriture) à hauteur de 15 % sous forme de prêt remboursable après les études. Pour les étudiants de province, le logement et la nourriture sont pris en charge par l'université. Les étudiants qui suivent les cours d'été et/ou du soir doivent s'acquitter d'un droit de scolarité<sup>49</sup>. L'accès à l'université est lié aux résultats de l'examen de fin d'études. En effet, ce sont le classement des étudiants et les notes obtenues qui déterminent l'université publique dans laquelle ils sont admis ainsi que la filière d'études.

Nous avons rappelé le développement récent et rapide des universités en Éthiopie, mais les contraintes financières - les fonds pour la recherche viennent principalement du gouvernement et de donateurs - empêchent le système universitaire d'être véritablement performant sur le plan de la recherche. Le taux de mobilité des étudiants vers l'étranger est assez faible. En 2015, « 3625 étudiants nationaux étaient inscrits à l'étranger, soit 2% des étudiants. Les pays d'accueil de ces étudiants sont : les Etats -Unis (1179), l'Allemagne (523), l'Inde (351), le Royaume-Uni (235), et la Norvège (227) »<sup>50</sup>.

En résumé, le rôle de l'Université d'Addis Abäba s'en trouve profondément évolué en devenant une université de recherche et d'enseignement post-licence. Le but est principalement de former des enseignants du supérieur qui interviendront au niveau du master et du doctorat dans les autres universités du pays. Cependant, le pays a

---

47 Cependant, à l'Unité de français, la licence se fait en 4 ans.

48 *L'enseignement supérieur en Éthiopie, op. cit.*

49 *L'enseignement supérieur en Éthiopie, Ibid.*

50 *L'enseignement supérieur en Éthiopie, Ibid.*

besoin aussi de chercheurs pour son développement. Il doit donc former de nombreux docteurs dans des domaines clés outre l'enseignement. L'élargissement des programmes, des échanges et des partenariats doit être envisagé et une attention particulière doit être donnée à la qualité des enseignements et des formations.

### **1.7.2. Le contexte médiatique**

Le contexte culturel médiatique d'un pays est un bon indice de son développement et un paramètre important pour l'enseignement des langues étrangères. Il détermine l'accès des apprenants à la langue qu'ils étudient, en l'occurrence le français, au moyen de médias francophones ou d'information diffusée par des documents en langue française : radios, télévisions, journaux, livres, etc. Les étudiants devraient ainsi avoir les moyens d'apprendre le français en dehors de la classe conventionnelle. Idéalement, ils devraient avoir accès à des programmes en français et aux films français sous-titrés dans leur langue maternelle sur les chaînes nationales.

Le libre accès à l'Internet fait partie d'une ouverture médiatique donnant accès à l'information, à des sites qui offrent des ressources pour l'enseignement et l'auto-apprentissage en français. Cela permettrait aux étudiants de se mettre dans une situation de communication leur permettant de s'exercer dans la langue en cours d'apprentissage.

## **2. La politique linguistique en Éthiopie**

### **2.1. Définition et données**

Dans les pays caractérisés par une forte diversité linguistique, une langue a toujours, outre ses aspects linguistiques et sociaux, un aspect politique notable. Comme l'a noté L-J Calvet (1998 : 81), « la politique linguistique relève de la responsabilité du gouvernement ». Mais, qu'est-ce qu'une politique linguistique ? A quoi sert-elle ?

Selon J. Crawford<sup>51</sup> (2005 : 80), la politique linguistique est :

---

<sup>51</sup> "Language policy can be explained as what government does officially through legislation, court decisions, executive action or other means to: a. determine how languages are used in public contexts; b. cultivate language skills needed to national priorities, or c. establish the rights of

« ... ce qu'un gouvernement fait officiellement par le biais d'une loi, de décisions juridiques, d'une mesure exécutive ou d'autres moyens pour : a. déterminer comment les langues sont utilisées dans les contextes publics ; b. développer les compétences linguistiques nécessaires aux priorités nationales ; ou bien c. pour établir les droits des individus ou des groupes d'apprendre, d'utiliser et d'entretenir des langues ».

Pour des raisons évidentes, l'utilisation d'une seule langue à des fins diverses telles que l'éducation, l'administration, la communication, etc. ne risque pas de créer de problèmes politiques dans les pays monolingues. En revanche, comme l'ont souligné G. Anteneh et D. Ado (2006 : 41), le problème existe dans des pays multilingues comme l'Éthiopie, raison pour laquelle « l'utilisation de la langue est généralement soutenue par une politique linguistique ». Rappelons que la Corne de l'Afrique est l'une des régions linguistiques les plus diverses et les plus complexes de l'Afrique subsaharienne avec plus d'une centaine de langues. Rien qu'en Éthiopie, il y en a plus de 80 appartenant à différentes familles linguistiques (sémitique, couchitique, omotique et nilotique).

L'Éthiopie n'est pas seulement un pays multilingue, mais un pays 'biscriptural' dans lequel les écritures éthiopiennes et latines sont en concurrence depuis une trentaine d'années, certaines langues régionales ayant opté pour l'utilisation des caractères latins. Le pays « promeut une politique linguistique 'endoglossique' avec l'anglais jouant un rôle important, mais sans lien avec un héritage colonial »<sup>52</sup> contrairement à d'autres pays d'Afrique subsaharienne qui favorisent des politiques 'exoglossiques' ou des politiques mixtes.

L'Éthiopie est aussi le seul pays au sud du Sahara à avoir son propre alphabet appelé "éthiopien" qui date de plus de vingt siècles. Comme l'a souligné H. Ekkehard Wolff (2000 : 298), le pays est l'une des nations africaines où une langue locale (l'amharique) est parlée par la grande majorité de la population comme lingua-franca,

---

individuals or groups to learn use and maintain languages". James Crawford. (2005). *Language Policy*. <https://ourworld.compuserv.com/homepages/JWCrawford/langpol.htm>, visité le 10/03/2017.  
52 "Ethiopia promotes an endoglossic language policy with English playing an important role, but without connection to the colonial legacy". Z. Leyew, 2012: pp. 1, 37.

de la même manière que le kiswahili en Tanzanie, le sango en République centrafricaine, le wolof au Sénégal.

L'amharique et l'oromo sont les deux principales langues de communication de l'Éthiopie qui figurent parmi les principales langues africaines à côté du kiswahili, du hausa et du yoruba. Certaines langues éthiopiennes sont des langues transfrontalières parlées dans les pays voisins. « Parmi ceux-ci figurent l'oromo (Éthiopie et Kenya), le tigrigna (Éthiopie et Érythrée), le gumuz (Éthiopie et Soudan), l'afar (Éthiopie, Djibouti et Érythrée) et le nuer (Éthiopie et Soudan) »<sup>53</sup>.

Les politiques linguistiques éthiopiennes ont varié en fonction des trois époques successives du 20<sup>e</sup> siècle et trois régimes différents : « le système impérial ou l'ère de Haylä Sellasé I<sup>er</sup> (1930-1974), l'ère de *Därg* ou le système socialiste (1974-1991) et l'ère de FDRPE ou le système fédéral (1991-2020) [...] la période historique d'avant le règne de Haylä Sellasé, il n'y avait pas de politique de langue écrite officiellement reconnue par la loi »<sup>54</sup>. Au cours de l'empire d'Axoum (100-1100), le ge'ez était la langue qui servait de *lessanä negus* (la langue des rois) et de lingua-franca parmi les gens ordinaires<sup>55</sup>. C'est aussi la langue utilisée par l'Église éthiopienne orthodoxe Tawahedo depuis 330 A.D.

L'empereur Tewodros fut le premier roi à imposer l'usage formel et écrit de l'amharique et, pendant son règne, des correspondances et des poèmes furent écrits en amharique<sup>56</sup>. De même, l'accent mis sur l'amharique comme symbole de l'unification nationale par son prédécesseur a été pris en compte pendant le règne de Menilek II (1888-1910).

Le régime de Haylä Sellasé I<sup>er</sup> (1930-1974) est connu pour avoir introduit une politique linguistique explicite pour la première fois dans la longue histoire éthiopienne. Par conséquent, « l'hégémonie linguistique de l'amharique a

---

<sup>53</sup> Z. Leyew, 2012: 3.

<sup>54</sup> Z. Leyew, Ibid.: 10.

<sup>55</sup> B. Zewde. (1991). *A History of Modern Ethiopia*. London-Athens-Addis Ababa: Addis Ababa University.

<sup>56</sup> R. Pankhrust. (1974). *Education, Language and History*. Ethiopian Journal of Education Vol. VII, No. 1.

officiellement continué avec le soutien juridique<sup>57</sup> ». « L'article 125 de la Constitution proclame l'amharique comme langue officielle nationale de l'État impérial » (Constitution de l'Éthiopie, 1955). Cela implique que l'amharique est devenu la langue officielle de la justice, des médias, de l'éducation et d'autres services gouvernementaux. Depuis, l'Éthiopie « est la seule nation 'endoglossique' d'Afrique où une langue autochtone a commencé à servir d'unique langue officielle nationale »<sup>58</sup>. À partir de 1958, « [...] l'État impérial a fait de l'amharique la langue de l'enseignement de l'école élémentaire dans tout le pays »<sup>59</sup>.

Les médias en général, les journaux, les émissions de radio et de la télévision étaient tous en amharique. Le choix de l'amharique comme langue officielle nationale pendant le règne de Haylä Sellasé I<sup>er</sup> était dû à son statut de langue du palais et du peuple, à peu près depuis le temps de la dynastie des Zagwe (XII<sup>e</sup>) et sûrement après la restauration de la dynastie Salomonide vers 1270. C'était aussi en raison de son rôle de langue véhiculaire et du développement de sa tradition littéraire. De plus, dans les années 1950 et 1960, « la devise « une seule langue - une seule nation » était le principe idéologique des pays africains »<sup>60</sup>. Les militants panafricanistes voulaient l'utilisation d'une seule langue pour éviter les obstacles qui pourraient émaner de la diversité ethnique et linguistique.

En conclusion, la politique linguistique impériale était une politique linguistique monolithique favorisant le développement et l'expansion de la langue historiquement dominante, l'amharique.

La politique linguistique socialiste du Därg (1974-1991) a été l'adoption de la politique linguistique en vigueur dans les républiques socialistes d'Europe de l'Est. Ainsi, dans son article 2, sous-article 3, la Constitution de 1976 reconnaît l'égalité de toutes les langues et le droit des locuteurs à développer leurs langues respectives, et dans son article 116, elle stipule que « la langue de travail de la République

---

<sup>57</sup>Z. Leyew, 2012: 8.

<sup>58</sup> "Since then, Ethiopia has become the only endoglossic African nation where an indigenous language has started to serve as the sole national official language". (Z. Leyew, 2012: 8).

<sup>59</sup> "... the imperial state made Amharic the medium of instruction for elementary education all over the country since 1958". Z. Leyew (2012 : 9).

<sup>60</sup> Z. Leyew, Ibid. : 9.

démocratique éthiopienne est l'amharique ». Cependant, le Därg a continué la même politique linguistique que son prédécesseur dans la promotion de l'amharique comme langue officielle nationale et comme langue de l'enseignement élémentaire dans tout le pays. Par ailleurs, le gouvernement socialiste a promu certaines langues régionales comme langues d'enseignement dans les petites classes et aussi comme langues des médias.

Le gouvernement actuel (1991 - à ce jour) suit la même politique linguistique 'endoglossique' que le Därg : la langue de travail du gouvernement central et celles de certains États régionaux sont les langues locales. L'article 5 de la Constitution du 8 décembre 1994 a entériné cette orientation : « Toutes les langues éthiopiennes sont égales et l'amharique est la langue de travail du gouvernement fédéral ». En conséquence, la politique du Ministère de l'éducation stipule que « l'enseignement de la langue maternelle doit être mis en œuvre dans les écoles primaires ». Ainsi, depuis 1994, l'Éthiopie est témoin d'une politique linguistique multilingue qui donne la même valeur à l'ensemble des langues éthiopiennes et promeut les langues ethniques dans l'éducation formelle. À l'heure actuelle, environ vingt-deux langues sont utilisées à l'école en tant que langues d'enseignement, dont l'oromo, tigrigna, et le sidama.

De nombreux chercheurs (M. Cohen, 2006 ; D. Ado, 2006 ; J. Záhorský et W. Teshome, 2009) indiquent que le recours à l'amharique comme langue d'enseignement et comme une matière scolaire varie d'une région à l'autre. Ainsi, l'amharique est la langue d'enseignement du grade 1 au 6 (de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année) à Addis Abäba, dans l'Afar et le Benshagul-Gumuz, dans la zone de Gurage et dans d'autres zones de l'État méridional (la région des nations, nationalités et peuples du Sud) et du grade 1 au 8 dans la région d'Amhara. En outre, l'amharique est enseigné comme une matière : du grade 3 au 8 dans le Tigray, du grade 5 au 8 dans l'Oromia, du grade 1 au 8 dans la région d'Amhara et du grade 3 au 8 dans d'autres régions. Nous présentons dans la figure suivante le fédéralisme ethnolinguistique en Éthiopie.



Figure 3 : Le fédéralisme ethnolinguistique en Éthiopie<sup>61</sup>

En Éthiopie, les hétérogénéités culturelles et linguistiques sont des réalités objectives qui doivent être considérées comme des atouts. En effet, de ce qui précède, on peut considérer que la politique linguistique de l'Éthiopie est « un cas de multilinguisme stratégique ...[qui] repose sur un choix essentiellement pragmatique en raison des clivages communautaires et linguistiques »<sup>62</sup>. L'amharique étant la langue de travail fédérale reconnue par la Constitution, le gouvernement fédéral communique avec les gouvernements régionaux dans cette langue qui sert aussi comme langue officielle régionale des États régionaux des nations, nationalités et peuples du Sud (SNNPR<sup>63</sup>), de Benshangul-Gumuz et de Gambela. Elle sert également comme langue officielle *de facto* dans toutes les activités commerciales.

Dans tous les États régionaux, l'amharique est utilisé pour faciliter la communication tant dans le cadre officiel que dans le cadre informel. C'est la langue de communication la plus répandue dans le pays, parlée par 80% de la population

<sup>61</sup> Source : Rapport de groupe interparlementaire d'amitié n° 132 - 1er avril 2016 [https://www.senat.fr/ga/ga132/ga132\\_mono.html](https://www.senat.fr/ga/ga132/ga132_mono.html), visité le 27/06/2020.

<sup>62</sup> L'Éthiopie, *op. cit.*

<sup>63</sup> Southern Nations, Nationalities and Peoples' Region (SNNPR).



éthiopienne à la fois comme langue première et langue seconde<sup>64</sup>. Le rôle de l'amharique est donc prépondérant dans les fonctions nationales et publiques.

## **2.2. Langues officielles et langues de travail**

En vertu de la Constitution de 1994, l'amharique est une langue de travail de jure, mais elle est considérée comme une langue officielle *de facto*. Outre le gouvernement fédéral, quatre États régionaux, l'Amhara, le Beni-Shangul, le Gambella et les États régionaux des nations, nationalités et peuples du Sud (SNNPR), ainsi que deux villes à charte fédérale (Addis Abäba et Diré-Dawa) ont choisi l'amharique comme leur « langue de travail ». Quatre autres États régionaux ont opté pour la langue régionale dominante, à savoir, le tigrigna dans le Tigray, l'oromo dans l'Oromia, l'afar dans l'Afar, le somali dans le Somaliland et enfin, le harari dans la Région du peuple Harari. Au niveau régional, les langues de l'administration en Éthiopie correspondent donc aux langues de travail choisies.

Cette même Constitution (1994) prévoit dans son article 19, que « Tout citoyen éthiopien a le droit de s'exprimer dans sa langue ou de recourir gratuitement aux services d'un interprète ». En effet, lorsque des citoyens éthiopiens sont détenus dans une région dont ils ne parlent ou ne comprennent pas la langue de l'administration locale, ils ont le droit d'être informés promptement, dans une langue qu'ils comprennent, des motifs de leur arrestation. Le plus souvent, la cour utilise l'amharique, mais elle permet aussi le recours à des interprètes lorsque les circonstances l'exigent. Pour sa part, le Code de procédure civile éthiopien prescrit l'emploi de l'amharique ou le recours à un interprète lorsqu'un témoignage est donné dans une autre langue.

## **2.3. Les langues de l'éducation**

Jusqu'en 1991, l'amharique demeurait l'unique langue de l'enseignement dans les écoles primaires éthiopiennes. Depuis 1994, les régions, devenues des États fédérés, peuvent choisir la langue dans laquelle les élèves du primaire recevront les

---

64 Cohen, G.P.E. (2000). *Identity and Opportunity: The Implication of Local Languages in the Primary Education System*. School of African and Oriental Studies. London.

enseignements. De nombreuses langues éthiopiennes ont été introduites pour remplacer l'amharique comme langue d'enseignement dans les régions où celui-ci n'est pas la langue maternelle de la majorité de la population. En effet, selon les prescriptions de *La Politique d'éducation et de formation de l'Éthiopie* (1994 : 23), « l'enseignement primaire doit être dispensé dans les langues nationales ». Les États régionaux sont plus ou moins définis par l'ethnie majoritaire constituant une « nationalité », d'où l'appellation « langues nationales ». Ainsi, pour la première fois dans l'histoire de l'Éthiopie, plusieurs langues locales, autres que l'amharique, sont utilisées comme langue d'enseignement dans les écoles. Dès lors, la qualité de l'éducation a été mise en danger en raison de cette transition vers un système éducatif multilingue avec des programmes d'études radicalement changés et pour lesquels il manque l'expérience de la pratique.

En Éthiopie, l'enseignement de l'anglais est aussi important, car il est offert comme langue seconde dans la plupart des écoles secondaires et constitue la principale langue dans les universités et autres établissements supérieurs. De plus, l'anglais tend à remplacer l'amharique dans la plupart des établissements où cette langue n'est pas la langue maternelle des élèves.

Le français est une langue en émergence. Il est enseigné au lycée franco-éthiopien Gābrā Maryam à Addis Abāba, à l'Alliance éthio-française et dans les écoles privées. Il est également au niveau universitaire au département FLE de l'Université d'Addis Abāba. Par ailleurs, des cours sont dispensés à l'Union africaine (UA), à la Commission économique pour l'Afrique (CEA). L'arabe est enseigné dans les écoles coraniques et au niveau universitaire.

#### **2.4. Les langues des médias**

Les médias se répartissent en deux secteurs, d'une part, les médias gouvernementaux qui comptent parmi les plus anciens de l'Afrique subsaharienne, et d'autre part les médias privés qui sont très récents et dont la création a été rendue possible par « la première loi de presse de l'Éthiopie en 1992 »<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup>L'aménagement linguistique dans le monde, *op. cit.*

D'une manière générale, les quotidiens, les hebdomadaires, les mensuels sont édités en amharique et en anglais. La presse écrite publique *The Ethiopian Herald* (en anglais), *Addis Zemen* (en amharique), le *Bariisaa* (en oromo) et l'*Alalem* (en arabe) s'inscrivent dans la politique du gouvernement. Les journaux privés sont plus nombreux, une trentaine environ, et massivement édités en amharique. *The Sun*, *Fortune*, *Capital*, *The Monitor* et *Addis Tribune* sont publiés en anglais, alors que *The Reporter* est publié à la fois en amharique et en anglais.

Les autres moyens d'informations, la radio et la télévision qui touchent un très large public, diffusent leurs émissions en amharique, dans certaines langues locales, en anglais, en français et en arabe. Il existe aussi quelques autres stations privées (Radio FM, EBS) qui diffusent leurs émissions en amharique, en anglais, en français et en arabe. La télévision nationale présente généralement des films en anglais et en amharique. Les chaînes étrangères sont largement suivies notamment celles qui émettent en anglais comme la BBC, Arab SAT en anglais et CNN. Cependant, la radio reste le média prédominant et le plus influant auprès du public.

## **2.5. Le statut des langues européennes, du chinois et de l'arabe**

### **2.5.1. L'anglais**

L'anglais n'est pas une langue officielle de jure en Éthiopie, mais depuis de nombreuses années elle a un statut spécial. C'est la principale langue étrangère utilisée pour les publications aux niveaux officiels. Alors que pendant le régime du Därg (1974-1991), la connaissance de l'anglais était limitée, c'est maintenant une langue largement utilisée dans les milieux urbains. En plus des divers quotidiens qui sont publiés dans le pays, *The Monitor*, *The Reporter*, *Fortune*, *Capital* ou *The Ethiopian Herald*, « de nombreuses pages web éthiopiennes sont diffusées en anglais, y compris celles appartenant à la diaspora éthiopienne »<sup>66</sup>.

---

66 J. Záhořík and W. Teshome. (2009). *Debating Language Policy in Ethiopia*. Asian and African Studies. Vienna., p. 95.

En 1947, le programme national de l'enseignement primaire reconnaissait l'anglais comme la principale langue d'enseignement, même dans les écoles élémentaires. Selon B. Zewde (2008), l'anglais a remplacé le français en raison du rôle essentiel des Britanniques dans la libération de l'Éthiopie de l'Italie fasciste et de la position prédominante qu'ils avaient occupée dans le pays dans les années 1940. Depuis, l'anglais est devenu la langue de choix pour l'enseignement supérieur et pour la communication internationale en Éthiopie.

Actuellement, la politique éthiopienne en matière d'éducation et de formation préconise l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère, dès la première année (grade 1) de l'école primaire et son utilisation comme langue d'enseignement à partir du secondaire et dans le supérieur. L'anglais est ainsi une langue d'enseignement de grade 5 à 6 en SNNPR et à Gambella, de grade 7 et au-delà dans de nombreuses autres régions.

### **2.5.2. L'italien**

Dans la Corne de l'Afrique, en particulier en Somalie italienne et en Erythrée, la langue italienne a joué un rôle significatif au siècle dernier, « bien que son importance diminue à mesure que le rôle prééminent de l'anglais s'enracine »<sup>67</sup>. Comme l'expliquent T. Bloor et W. Tamrat (1996 : 325), pendant la période coloniale, l'un des principaux objectifs des écoles était d'éduquer les enfants dans la langue, la culture et l'histoire italiennes. Cependant, l'occupation de l'Éthiopie par l'Italie fasciste n'ayant duré que cinq années, et même si un certain nombre d'Italiens sont restés dans le pays à la fin de la guerre, l'italien n'est jamais devenu une langue largement parlée en Éthiopie sauf dans certains milieux professionnels comme la mécanique, par exemple.

### **2.5.3. Le français**

Le français a toujours été la langue des élites hautement éduquées, à commencer par l'empereur Haylä Sellasé I<sup>er</sup>, lui-même. La demande de l'enseignement de la langue française s'explique encore actuellement par le fait qu'elle est considérée comme une

---

<sup>67</sup> J. Záhořík and W. Teshome, Ibid.: 96.

langue de prestige. Il y a eu des projets visant à accroître le rôle du français dans le système éducatif, en particulier dans les années 1960. Cependant, dans les années 1975 et suivantes, sous le régime socialiste du Därg, le rôle du français, comme celui de l'italien était resté limité.

Récemment, le Premier ministre éthiopien a émis le souhait que « le français soit une langue obligatoire dans chaque lycée du pays afin que le peuple éthiopien puisse parler à l'Afrique francophone ; le français étant, avec l'anglais et l'arabe, l'une des trois langues internationales du continent africain »<sup>68</sup>. De nos jours, en Éthiopie, la langue française est non seulement perçue comme une ouverture sur le monde, mais elle constitue aussi un atout pour celui qui la maîtrise.

#### **2.5.4. Les autres langues internationales**

À l'heure actuelle, parmi les langues internationales enseignées au niveau universitaire figurent l'arabe, langue religieuse des musulmans éthiopiens ; l'espagnol, introduite du temps du régime socialiste du *Därg* par les coopérants cubains ; l'allemand développé grâce à l'École allemande créée sous le régime impérial et l'Institut Goethe ; et enfin, le chinois, développé grâce à l'Institut Confucius de Chine inauguré à l'Université d'Addis Abäba et qui a préparé au diplôme de licence en langue chinoise depuis 2012.

### **3. Le français dans le contexte éducatif éthiopien**

Jusqu'à présent, nous avons abordé quelques-uns des aspects de la politique linguistique en Éthiopie et le statut des différentes langues locales et internationales. Dans cette section, nous discuterons de la place particulière du français dans le système éducatif éthiopien.

---

<sup>68</sup> *The Ethiopian Herald Newspaper, February 2012.*

### **3.1. La naissance de l'école moderne en français**

Dans l'histoire de l'éducation scolaire de l'Éthiopie, la première école moderne, Menilek II, fut créée en 1908. La langue d'enseignement en était le français. Ce fut ainsi la première fois qu'une langue étrangère fut utilisée comme langue d'enseignement en Éthiopie. La deuxième école moderne, Täfäri Mäk<sup>w</sup>ännen, ouvrit en 1927 sous le règne de l'impératrice Zäwditu et la régence de Täfäri Mäk<sup>w</sup>ännen, futur empereur Haylä Sellasé I<sup>er</sup>. Le français continua d'être la langue de l'enseignement dans les deux écoles jusqu'en 1947, sauf pendant la brève occupation italienne (1936-1941). Selon le site de l'Ambassade de France, les bonnes relations diplomatiques du début du XX<sup>e</sup> siècle entre les deux pays « contribua entre autres à la construction du chemin de fer Djibouti à Addis Abeba »<sup>69</sup>. Une entreprise où l'une des langues de travail était le français. Notons, ici, que des retraités de cette entreprise, cheminots ou autres administratifs, parlent encore cette langue de même qu'ils continuent à jouer à la pétanque.

Jusqu'en 1935, le français était la langue de la diplomatie. Toutefois, après 1941 et à la suite de la contribution de l'armée britannique dans la victoire contre les occupants italiens, l'anglais se substitua au français et devint la langue étrangère dominante. Le français est encore aujourd'hui la langue d'une partie de l'élite grâce en particulier au Lycée franco-éthiopien Gäbrä Maryam, créé en 1947 et qui a formé plusieurs générations de francophones. Depuis les années 2000, le français est en émergence en Éthiopie. Enseigné au niveau de la licence et du Master à l'Université d'Addis Abäba et à l'Université de Haromaya, il l'est également dans les écoles secondaires, dans les écoles de tourisme, dans des organismes internationaux dont les sièges sont à Addis Abäba. Actuellement, le département d'Études africaines dispense des cours de français valant 9 ECTS répartis sur trois semestres.

### **3.2. La création de l'Unité de français à l'Université d'Addis Abäba**

Le soutien à l'enseignement du français en Éthiopie est l'une des composantes du Fonds de solidarité prioritaire (FSP) de l'Ambassade de France en Éthiopie. Conçu

---

<sup>69</sup>*Ambassade de France en Éthiopie. Présentation de l'Éthiopie*, <https://www.ambafrance-eth.org>, consulté le 14 janvier 2017.

spécialement pour répondre aux défis de l'enseignement du français à l'université, ce projet vise également à apporter l'aide nécessaire aux établissements où le français est enseigné (Lycée franco-éthiopien Gäbrä Maryam, Alliances éthio-françaises, universités, etc.) et dont les besoins seront identifiés. Par exemple, en 2005, la mise en place de la Majeure en français a été soutenue par le Fonds de solidarité prioritaire du ministère français des affaires étrangères<sup>70</sup>.

C'est en 1994 que l'enseignement du français en tant que Mineure, mais pouvant être obligatoire dans certains cursus, a été mis en place à l'Institut des langues. Cet enseignement est dispensé par l'Unité de français du Département de langues et littératures étrangères<sup>71</sup>. Il est conçu pour les étudiants qui préparent une Licence en Anglais, en Linguistique, en Droits ou en Sciences politiques. Plus tard, à la rentrée 2005-2006, est créée la « Licence de français et communication » avec pour objectif la formation de professionnels<sup>72</sup> éthiopiens qualifiés, répondant aux besoins du marché du travail. Il s'agissait de former en particulier des enseignants de FLE, des traducteurs et des médiateurs destinés à des entreprises ou à des organisations internationales. À partir de l'année scolaire 2008, quinze ans après sa création, l'Unité de français a arrêté la formation en Mineure et a poursuivi les formations en licence et en Master. Le Master de FLE a été mis en place à la rentrée universitaire 2010-2011.

### **3.2.1. Présentation de l'Unité de français**

L'Unité de français a été créée à l'Université d'Addis Abäba peu après la signature, le 22 mars 1995, d'un protocole d'accord de coopération entre l'université et le gouvernement français. Cette Unité dépend du Département des langues et littératures étrangères et accueille les étudiants inscrits au *Bachelor of Arts in French Language and Professional Skills*, licence professionnalisante en quatre ans, et au *Master in Teaching French as a Foreign Language* qui dure deux ans.

---

<sup>70</sup> Curriculum. (2018). *BA Program in French Language and Professional Skills*. Addis Ababa University.

<sup>71</sup> *MA Program in Teaching French as a Foreign Language (TFFL)*, French Program Unit, Addis Ababa University, 2010, Addis Ababa.

<sup>72</sup> *BA Program in French Language and Professional Skills*, French Program Unit, Addis Ababa University, 2008, Addis Ababa.

Les étudiants débutants en français sont sélectionnés selon leurs résultats d'examens de fin d'études secondaires éthiopiennes<sup>73</sup> et sont inscrits en première année de la licence de français dont le cursus est le suivant :

« [Les étudiants] suivent un apprentissage linguistique intensif du français en première et deuxième année [...] à partir de la troisième année, ils approfondissent leur maîtrise de la langue et suivent également des enseignements dans les domaines de la didactique du Français Langue Étrangère, de la traduction et de la communication professionnelle [...] ils passent obligatoirement les épreuves du DELF B2 en 4ème année et du DALF C1 au niveau Master »<sup>74</sup>.

### 3.2.1.1. Les étudiants

De 1995 à 2008, date d'arrêt de la formation en Mineure, l'Unité de français a formé de nombreux étudiants à raison de 20 inscrits par année en moyenne. À partir de la rentrée 2005-2006, les étudiants pouvaient s'inscrire en Majeure de français dans le cadre de la « Licence de français et communication » pour laquelle l'Unité de français avait prévu 20 places en 1<sup>re</sup> année. L'inscription était ouverte à tous les étudiants qui remplissaient les critères d'admission des universités. Les candidats étaient sélectionnés selon leurs résultats d'examen de fin d'études secondaires éthiopiens, avec en priorité ceux qui avaient mis le français en premier choix. Seuls, 15 candidats ont été inscrits en première année de licence. Progressivement, l'Unité a accueilli des étudiants déjà diplômés, quelle que soit la filière qu'ils avaient suivie, à condition qu'ils aient au moins un certificat du DELF B2 pour intégrer directement l'Unité, ce qui a été mon cas. Cette Majeure a vu ses effectifs se développer : 26 étudiants en 2006-2007, 48 en 2007-2008, 52 en 2008-2009 et 62 en 2009-2010<sup>75</sup>. La première promotion a été diplômée en juillet 2009.

---

<sup>73</sup> *Ethiopian University Entrance Examination (EUEE)*.

<sup>74</sup> L'objectif affiché est de former de jeunes Éthiopiens non francophones pour qu'ils le deviennent niveau B2 et C1 en fin de parcours. DELF – Diplôme d'études en langue française et DALF – Diplôme approfondi de langue française. Le DELF et le DALF sont des diplômes délivrés par le ministère de l'Éducation de France pour prouver les compétences linguistiques de langue française des candidats non francophones. *Curriculum*. (2018). *BA Program in French Language and Professional Skills*. Addis Ababa University.

<sup>75</sup> Données obtenues en 2018 auprès de l'Unité de français de l'université d'Addis Abäba.



Néanmoins, à la rentrée 2010/2011, l'Unité n'a pas inscrit<sup>76</sup> d'étudiants en première année. Comme l'explique K. Mengistu (2016 : 25), cela « est dû au nouveau système d'orientation appelé « 70/30 » »<sup>77</sup> qui a négativement affecté les filières de sciences sociales en général et l'Unité de français en particulier. En effet, selon ce nouveau système, 70% des bacheliers doivent s'orienter vers des filières purement scientifiques dont 40% vers des études d'ingénierie et de technologie. Les 30% restant feront des études en sciences sociales, y compris des études de langue. Le gouvernement a justifié la mise en œuvre de cette répartition par le fait que le pays est en plein essor économique et que, pour maintenir cette croissance et soutenir le développement, il faut impérativement renforcer les formations scientifiques. À partir de la rentrée universitaire 2012/2013 et jusqu'en 2015/2016, un système de quota a été introduit. Le nombre d'étudiants de l'Unité est passé de 40 étudiants inscrits en 2013/2014, à 22 en 2014/2015 et à 20 en 2015/2016. Lorsqu'en 2010 l'Unité a mis en place un Master de FLE, cette formation a débuté avec huit étudiants dont moi-même, tous de nationalité éthiopienne, sauf une étudiante nigériane. Depuis, ce Master compte 10 inscrits au minimum par année académique.

### **3.2.1.2. Les enseignants**

En vue de piloter la formation du Master du FLE d'y dispenser certains cours et de participer aux jurys d'examen, l'Unité a eu recours à de nombreux professeurs invités de différentes universités de France et de Djibouti.

Étant donné le nombre croissant d'étudiants chaque année, et compte tenu de l'expansion du master FLE et de l'introduction prochaine d'un master en traduction, l'Unité de français doit recruter davantage d'enseignants titulaires d'un master et d'un doctorat. À l'heure actuelle, l'équipe académique se compose de cinq enseignants éthiopiens, y compris moi-même, embauchés par l'Université d'Addis Abäba, une enseignante française expatriée et un stagiaire employé par l'Ambassade de France en Éthiopie qui, par ailleurs a accordé des bourses à quatre enseignants pour des études

---

<sup>76</sup> C'est l'État qui décide de l'affectation des étudiants dans les universités du pays.

<sup>77</sup> "According to the 70/30 policy, 70 percent of the total undergraduate students enrolled in public universities shall go into natural science fields and the remaining 30 percent to the social science streams". Kibrome Mengistu. (2016). *Reform in Ethiopian Higher Education*. International Higher Education Journal, Number 87.

en France : deux pour des formations doctorales, dont je suis l'un des bénéficiaires, et deux pour des formations en Master.

Au sein de cette Unité, un professeur doit enseigner les différentes matières faisant partie du programme. On lui demande d'enseigner les bases de la langue française en première et en deuxième année (niveaux L1 et L2) et de donner des cours de didactique, de littérature, de traduction, de communication et de tourisme en troisième et en quatrième année (niveaux L3 et L4).

Le volume horaire d'un enseignant dépend de son statut académique :

« le chef de l'unité doit enseigner 9 heures/semaine et exercer des fonctions administratives ; un professeur éthiopien doit enseigner 12 heures/semaine, et un expatrié employé par l'université doit enseigner 12 heures/semaine [...] un professeur de français employé par l'ambassade de France doit enseigner 12 heures/semaine et exercer d'autres fonctions pédagogiques et administratives ; un stagiaire français, si ses compétences le permettent, peut enseigner jusqu'à 12 heures/semaine»<sup>78</sup>.

### **3.2.1.3. Le cursus**

Le cursus de la « Licence de français et communication » mis en place en 2005 a été étendue à tous les étudiants qui avaient commencé leurs études de français avant septembre 2008, en Mineure comme en Majeure. Au titre de la révision des programmes universitaires mise en œuvre en 2008, et conformément aux orientations définies par le document intitulé : *Framework for curriculum design in Higher Education*<sup>79</sup>, l'Unité de français a révisé son programme de licence qui a été élaboré en 2005. De ce fait, le programme de licence a été optimisé et mis à jour dans les domaines des langues et de la formation spécialisée. L'enseignement des langues a été mis au point selon les méthodes communicatives et harmonisé conformément aux recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues élaborées par le Conseil de l'Europe.

---

<sup>78</sup> Ces informations sont extraites du règlement de *Addis Ababa University Senate Legislation* (2013 : Chapitre III) et du protocole d'accord signé par l'UAA et l'Ambassade de France en 1995.

<sup>79</sup> *MA Programme in TFFL, op. cit.*

#### **3.2.1.4. Les matériaux pédagogiques**

L'Unité de français dispose d'une salle de classe (salle 415) qui peut accueillir une trentaine d'étudiants, d'un laboratoire multimédia (salle 420) équipé de 20 ordinateurs de bureau et d'une imprimante en réseau avec Internet, et d'une grande salle des professeurs (salle 419). Cette dernière est équipée de quatre ordinateurs de bureau ayant un accès à Internet, d'une photocopieuse et de trois imprimantes. Le petit bureau (salle 412) est réservé au chef de l'Unité. La salle 415 est équipée d'un téléviseur, d'un lecteur de DVD, d'un lecteur de cassettes vidéo, d'un décodeur (TV5), d'un lecteur de CD et d'un rétroprojecteur. Des livres que les élèves peuvent emprunter ou lire sur place (méthodes de français, romans, dictionnaires, ouvrages de référence, mémoires, journaux et magazines) sont disponibles dans la salle de classe et dans la salle des professeurs.

#### **3.2.1.5. Les certifications : DELF, Licence et Master**

Les épreuves du DELF/DALF se déroulent à l'Alliance éthio-française deux fois par an : une session en novembre et une autre en mai. Chaque année, les étudiants de l'Unité de français doivent passer cet examen qui va de A1 à C1. Les frais d'inscription sont financés par l'Ambassade de France. En 4<sup>ème</sup> et dernière année de licence, les étudiants doivent réussir le niveau B2 pour obtenir leur diplôme et quant aux étudiants de master, ils doivent réussir le niveau C1. Le diplôme de Master 2 est obtenu à l'issue d'une formation de deux ans en didactique des langues.

#### **3.2.1.6. Le Projet de Master en traduction professionnelle**

L'Unité de français envisage la création d'un master de formation professionnelle en traduction dans les prochaines années. L'objectif est d'offrir une formation de spécialisation aux titulaires de la licence des différents départements de l'Université d'Addis Abäba, ainsi que d'autres universités nationales et/ou étrangères, qui ont au moins un certificat DALF C1<sup>80</sup>. Les diplômés de ce master seront qualifiés de traducteurs professionnels et seront en mesure de répondre aux besoins immédiats du marché du travail.

---

<sup>80</sup> MA Programme : *Master 2 en traduction professionnelle*. (2013). Université d'Addis Abäba.

Toutefois, la création de ce programme de master soulève un problème important : la difficulté de trouver et de recruter des enseignants qualifiés pour dispenser les cours requis. Pour répondre à ce besoin, il devient obligatoire que les enseignants de l'unité soient formés dans le cadre de la formation continue ou d'écoles doctorales d'une part, et d'autre part, l'Unité de français devra travailler en partenariat avec d'autres universités nationales ou étrangères qui dispose des telles ressources.

### **3.3. La diffusion de la langue française en Éthiopie**

La présence d'institutions éducatives, culturelles et de recherche éthio-françaises, à savoir le Lycée franco-éthiopien Gäbrä Maryam, l'Alliance éthio-française et le Centre français d'études éthiopiennes, est propice à la diffusion de la langue française en Éthiopie. De même, la Mission militaire auprès de l'Ambassade de France en Éthiopie, des organismes internationaux tels que l'Union africaine et la Commission économique pour l'Afrique, ainsi que des universités, qui offrent tous des cours de langue, jouent un rôle majeur dans la diffusion du français dans le pays.

#### **3.3.1. Le Lycée franco-éthiopien Gäbrä Maryam (LGM)**

Le Lycée franco-éthiopien Gäbrä Maryam est une institution à vocation internationale pour l'enseignement du français de la maternelle au baccalauréat. Le français étant le vecteur de l'enseignement, l'institution joue un rôle prépondérant dans la diffusion du français en Éthiopie.

Le Lycée franco-éthiopien Gäbrä Maryam a été créé par la Mission Laïque Française en 1947, en vue d'éduquer les enfants des résidents français, de contribuer à la formation de l'élite éthiopienne et de scolariser les étrangers principalement francophones. Actuellement, cet établissement accueille près de 3000 élèves<sup>81</sup>. Parmi eux, 70% sont de nationalité éthiopienne, le reste étant des étrangers. Le LGM est un acteur fort de la francophonie comme il scolarise tous les enfants africains francophones et les Éthiopiennes. Cet établissement, ayant un conventionnement avec l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), est sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères et du ministère de l'Éducation nationale.

---

<sup>81</sup> Les dernières données obtenues sur le site officiel du Lycée franco-éthiopien Guébré-mariam. <https://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/rechercher-un-etablissement/ethiopie-add/> révisité le 28/06/2020.

À l'heure actuelle, le Lycée Gäbrä Maryam coopère étroitement avec l'Unité de français de l'Université d'Addis Abäba dont quelques-uns des étudiants de 4<sup>ème</sup> année et ceux en Master effectuent leur stage dans cette institution. Le Lycée en a d'ailleurs embauché à ce jour plus d'une vingtaine d'entre eux à l'issue de leur formation.

### **3.3.2. L'Alliance éthio-française (l'AEF)**

Les deux Alliances françaises en Éthiopie, à savoir l'Alliance éthio-française d'Addis Abeba et l'Alliance éthio-française de Diré Dawa, visent à promouvoir les échanges culturels et linguistiques entre l'Éthiopie et la France depuis 1907 et 1908 respectivement. Elles se donnent pour mission principale l'enseignement de la langue française et la promotion des arts et de la culture, en organisant un programme varié de concerts, d'expositions, de projections de films, de théâtre et d'autres événements culturels. Dans ces établissements, les cours de français sont dispensés pour tous les niveaux, de A1 à C2. De même, le programme Français sur objectifs spécifiques (FOS) est proposé aux apprenants qui peuvent être formé individuellement ou en groupe selon leur souhait. L'équipe pédagogique est composée d'enseignants permanents et d'enseignants vacataires (français, francophones et éthiopiens). Un espace dédié à la médiathèque et une bibliothèque sont également à la disposition des membres pour visionner des films français, et consulter des ouvrages, des revues et des magazines.

En 2015, une convention entre l'Alliance éthio-française et l'Unité de français de l'Université d'Addis Abäba a été signée. En vertu des articles de cette convention<sup>82</sup>, l'AEF donne aux étudiants du département un accès gratuit à sa médiathèque, accueille un ou deux stagiaires par an, en fonction des possibilités, elle offre aux enseignants de l'UAA d'intégrer ses formations pédagogiques. De ce fait, presque tous les étudiants de l'Unité passent régulièrement les examens DELF-DALF organisés par l'Alliance, dans la mesure où l'obtention de ce diplôme leur apporte une valeur ajoutée au niveau international. Pour une dizaine d'entre eux, cela leur a permis d'être embauchés par l'AEF.

---

<sup>82</sup> Convention signée le 16/03/2015.

### **3.3.3. Le Centre français des études éthiopiennes (CFEE)**

Le Centre français des études éthiopiennes (CFEE)<sup>83</sup>, situé à Addis Abeba, « est un Institut français de recherche à l'étranger (IFRE) du Ministère français des Affaires étrangères et du Développement international (MAEDI) et du Centre national de la recherche scientifique (CNRS). Ce centre de coopération scientifique franco-éthiopienne date d'un siècle. Outre sa contribution au développement des sciences humaines et sociales, ses travaux portent sur les dynamiques postévolutionnaires et la construction politique éthiopienne. En vue de la vulgarisation des divers travaux de recherche, le CFEE diffuse la revue *Annales d'Éthiopie* lancée en 1955, ainsi que des ouvrages scientifiques sur l'Éthiopie et les autres pays de la Corne de l'Afrique.

### **3.3.4. Les écoles pilotes**

Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre discussion sur la relation entre la France et l'Éthiopie au Chapitre 1, §1.3.1, la coopération bilatérale française en Éthiopie se concentre sur la réintroduction du français dans l'enseignement secondaire public et le soutien aux départements d'enseignement du français des universités. De ce fait, l'Ambassade de France, en collaboration avec le ministère de l'Éducation et l'Université d'Addis Abäba a sélectionné des écoles pilotes dans le pays pour enseigner le français comme langue étrangère obligatoire. Dès 2014, avec le soutien de l'Ambassade de France et en collaboration avec le ministère de l'Éducation éthiopien, l'AEF et l'Université d'Addis Abäba, des cours de sensibilisation à la langue et à la culture françaises ont été progressivement mis en place dans plusieurs écoles secondaires du pays, notamment Menilek II et Yäkkätit 12 à Addis Abäba, à Diré Dawa, à Härär et à Däbrä Berhan. La langue est enseignée à raison de 3 heures par semaine. Contrairement aux universités, dans les écoles secondaires, les élèves ne sont pas obligés de passer les examens du DELF. Cependant, ceux qui sont intéressés peuvent se présenter aux DELF A1 et A2. En outre, le ministère de l'Éducation éthiopien fournit des fonds pour le recrutement des enseignants. Jusqu'à présent, plus d'une dizaine des diplômés de l'Unité de français ont été embauchés par ce ministère. Parmi eux, deux enseignants ont bénéficié de bourses accordées par l'Ambassade de France.

---

<sup>83</sup> *Centre français des études éthiopiennes (CFEE)* <https://www.cfec.cnrs.fr/> Visité le 20 mai 2017.

### 3.3.5. L'enseignement du français en milieu militaire

Dans le cadre des actions de coopération bilatérale et en vue de l'envoi de certains cadets éthiopiens en formation à l'École spéciale militaire en France, la Mission de défense en Éthiopie a mise en place un projet d'enseignement du français au sein de l'école militaire de Holeta, de l'Université de la Défense et de la Police fédérale.

Cet enseignement a pour objectif « de créer un vivier de cadres francophones et francophiles, susceptibles de bénéficier d'une formation militaire française et de devenir à terme des intermédiaires au sein de leurs institutions ou lors d'opération de maintien de la paix »<sup>84</sup>.

Mis en place par la volonté des autorités éthiopiennes, et avec le soutien de l'Ambassade de France, ce projet vise à développer la capacité de communication des deux armées, ainsi que des officiers de la police fédérale engagés dans des opérations de maintien de la paix dans les pays francophones, sous l'égide de l'ONU ou de l'Union africaine.

Les élèves officiers de l'armée et de la police éthiopiennes doivent suivre les cours de français, à raison de 4 heures par semaine, dispensés par un professeur de FLE. Ce programme dure au moins 24 mois, pendant lesquels l'étudiant doit passer successivement les examens DELF A1, A2, B1 et B2. Aux étudiants qui atteignent le niveau B2, l'Ambassade de France offre une bourse d'études dans une école militaire en France. Plus de dix de nos diplômés sont actuellement employés par la Mission militaire auprès de l'Ambassade de France, essentiellement en tant que professeurs de FLE, mais aussi en tant que secrétaires et attaché protocolaire de défense.

---

<sup>84</sup> *Mission de défense* <https://et.ambafrance.org/Mission-de-defense> consultée le 24 mai 2017.

### **3.4. Le rôle de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) et de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF)**

#### **3.4.1. L'Agence universitaire de la francophonie**

Association internationale créée il y a plus de 50 ans, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), est l'une des plus grandes associations d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche au monde. Elle regroupe des universités et des réseaux universitaires (un réseau de 845 membres dans 111 pays), des grandes écoles, des centres de recherche scientifique utilisant la langue française dans le monde entier<sup>85</sup>. L'AUF vise à promouvoir une solidarité active entre ses institutions membres et les soutient dans leur dynamique de structuration (amélioration de la qualité de la formation, de la recherche, de la gouvernance universitaire, de l'employabilité des diplômés) et d'implication dans le développement. À cet égard, l'Université d'Addis Abäba a rejoint l'AUF il y a deux ans. En tant que membre associé, ses étudiants, enseignants et chercheurs peuvent postuler aux différents appels à communication, ou formations, organisés par l'Agence, notamment ceux relatifs aux bourses de mobilité. Cette situation permet également à l'UAA de créer des partenariats avec d'autres universités.

#### **3.4.2. L'Organisation internationale de la francophonie (OIF)**

L'OIF est une institution qui compte 54 États et gouvernements membres, 23 observateurs (dont l'Éthiopie) et 3 États associés. Ses membres ont en commun la langue française et certaines valeurs dont la diversité culturelle, la paix, la gouvernance démocratique, la consolidation de l'État de droit, la protection de l'environnement<sup>86</sup>. L'OIF intervient dans quatre grands domaines : la promotion des atouts de la langue française dans le monde ; la facilitation de l'usage du français dans les enceintes diplomatiques et dans le mouvement olympique ; l'éducation de qualité en français et son enseignement comme langue étrangère ; l'usage numérique de la langue. L'OIF apporte également à ses États membres un soutien dans l'élaboration ou la consolidation de leurs politiques et mène des activités de diplomatie internationale et de coopération multilatérale. L'Unité de français participe activement

---

<sup>85</sup> *Agence universitaire de la Francophonie* <https://www.auf.org>, consultée le 25 mai 2017.

<sup>86</sup> *Organisation internationale de la francophonie* <https://www.oif.org>, consultée le 24 mai 2017.



chaque année à la Journée de la Francophonie, célébrée dans le monde entier au mois de mars, en organisant plusieurs événements culturels : des pièces de théâtre, des récitations et des lectures de poèmes, des spectacles de chansons préparés et présentés par les étudiants pendant la fête. Ces derniers participent également au concours de dictée qui a lieu dans la salle de conférence de l'Union africaine.

Pour conclure, nous dirons qu'après une assez longue période, le rôle de la langue française en Éthiopie s'est considérablement accru ces dernières années dans de nombreux domaines. Sa place dans le système éducatif éthiopien s'est vue renforcée en devenant l'une des langues étrangères optionnelles, et ce, grâce aux accords bilatéraux entre la France et l'Éthiopie. Son enseignement au niveau universitaire se développe et s'étend à d'autres universités du pays. Cependant, pour l'heure, l'UAA est la seule université qui prépare les étudiants au Master de didactique du français et en délivre le diplôme. Quant à la Licence de français et de compétences professionnelles, le diplôme est délivré par l'Unité de français de l'UAA et par celle de l'Université de Haromaya.

De nombreux secteurs et acteurs de l'activité économique, ainsi que les professionnels de la traduction ont constaté qu'il existe un réel besoin de formation efficace en langue française et en traduction pour satisfaire la demande du marché de l'emploi. L'université doit donc répondre à ce besoin pressant en formant des professionnels ayant un niveau élevé de qualification à la fois linguistique et pédagogique, d'une part, et des traducteurs compétents, d'autre part. En d'autres termes, il appartient à l'Unité de français de l'UAA de jouer le rôle majeur de chef de file en mettant en place une formation plus étoffée en FLE et en traduction. Il/Elle contribuera ainsi à la promotion et à la diffusion de la langue française au même titre que d'autres institutions culturelles et éducatives françaises ou les associations et organisations internationales.

## **Chapitre 2. Traduction et enseignement de la traduction**

La traductologie, en tant que science de la traduction, permet aux apprenants, ainsi qu'aux enseignants de découvrir les idées qui ont traversé cette discipline au fil des siècles. Elle leur offre également la possibilité d'analyser les différentes approches et théories de la traduction, de les comparer, d'en adopter celles susceptibles d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement de la traduction, mais aussi des langues étrangères, et de les rendre plus efficaces. À cet égard, D. Gile admet la nécessité d'une formation théorique en traduction qui permet « aux étudiants (et plus tard, aux traducteurs et interprètes débutants) de retrouver des méthodes oubliées et d'en créer de nouvelles en se fondant sur des principes assimilés plutôt que sur des recettes non documentées » (1986 : 16). En d'autres termes, la connaissance de différentes approches et théories permet aux apprenants et à leurs enseignants de disposer de moyens nécessaires pour identifier les problèmes de traduction, de trouver les facteurs à prendre en compte pour résoudre les problèmes qui se posent à eux, de mieux connaître les différentes étapes et procédés de traduction possibles ainsi que de formuler des recommandations sur les techniques et les stratégies de traduction les plus appropriées.

Dans cette optique, nous commencerons ce chapitre en présentant d'abord quelques définitions de la traduction avancées par les dictionnaires, ainsi que d'autres proposées par les théoriciens de la traduction qui l'abordent de différents points de vue. Nous nous intéresserons dans un deuxième temps à la notion d'équivalence et sa conception par les différents linguistes et traductologues. Cela nous conduira naturellement vers les différents courants, approches et théories de la traduction qui seront abordés ici d'un point de vue chronologique.

Une fois la dimension théorique de la traduction traitée, les trois derniers sous-chapitres seront dédiés à quelques questions d'ordre pédagogique. À cet effet, nous aborderons d'abord la traduction dans ses deux volets, pédagogique et professionnel, pour étudier ensuite la place qu'elle occupe dans les différentes méthodes d'enseignement de la langue proposée au fil des années. Nous nous pencherons également sur l'analyse d'erreurs en traduction en interrogeant la littérature consacrée à cette question. Enfin, pour conclure le présent chapitre, nous examinerons les

stratégies menées par le traducteur et les outils auxquels celui-ci peut recourir afin d'accomplir sa traduction.

## **1. Qu'est-ce que la traduction ?**

La traduction est une activité très ancienne qui a suscité beaucoup d'études et de réflexions aussi bien philosophiques que linguistiques. Il existe ainsi de nombreuses définitions proposées par différents théoriciens qui montrent la complexité du processus de traduction. Ces différentes définitions seront présentées ici dans un ordre logique permettant au lecteur de percevoir l'évolution de cette notion. Elles seront analysées dans la présente étude en fonction des points de vue des auteurs qui se sont attelés à sa description.

À cet égard, nous distinguons trois optiques différentes. Dans le premier cas, les théoriciens de la traduction définissent la traduction d'un point de vue linguistico-cognitif. Dans le second, ils la considèrent comme un moyen de transfert de messages d'une culture source à une culture cible. La définition de la traduction se situe alors dans une perspective socioculturelle. Dans le troisième cas, des spécialistes de la traduction considèrent celle-ci comme un acte de communication et tentent de la définir dans une telle perspective.

### **1.1. La traduction au vu des dictionnaires**

Dans sa définition du mot-vedette « traduction », le Dictionnaire Général Hachette résume en quelque sorte celles avancées par beaucoup d'autres dictionnaires, et ce en rappelant que le verbe « traduire » provient du latin 'traducere' (1480) et signifie « faire passer un texte d'une langue dans une autre en visant à l'équivalence sémantique et expressive des deux énoncés » (1992 : 1653). D'après cette définition, nous pouvons déduire que, lors du passage du texte d'une langue à l'autre, le traducteur doit respecter le sens, c'est-à-dire le contenu du message, ainsi que le ton de l'expression de la langue source. C'est l'équivalence entre les deux énoncés qui devra être l'objectif principal visé par le traducteur. Comme nous pouvons le constater d'emblée, l'équivalence est un mot clé en traduction. Elle a toujours été la préoccupation majeure des traducteurs, soucieux de rendre le message en toute fidélité

dans la langue cible. Pour cette raison, nous lui consacrons un chapitre, le suivant, à travers lequel nous exposerons le point de vue des différents linguistes sur cette notion<sup>87</sup>.

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, J.-P. Cuq définit la traduction comme suit :

« [...] La traduction est une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation puis de réverbalisation. [...] La traduction est généralement comprise comme un exercice de recherche d'équivalences entre des textes exprimés en deux langues différentes. Mais les langues n'étant pas des systèmes isomorphes, il n'est guère possible de tabler d'une langue à l'autre sur l'existence de correspondances terme à terme, c'est-à-dire sur l'existence d'une identité sémantique » (2003 : 239).

Pour J.-P. Cuq, la traduction est donc un exercice particulier qui peut être assimilé à la recherche d'équivalences entre des textes de deux langues différentes, chacune ayant sa culture spécifique et sa propre organisation interne.

Outre les définitions des dictionnaires, il en existe beaucoup d'autres, différentes ou complémentaires, selon les points de vue philosophiques, épistémologiques ou disciplinaires de leurs auteurs. Nous donnons, ci-dessous, les trois points de vue que nous avons mentionnés plus haut.

## **1.2. La traduction d'un point de vue linguistico-cognitif**

Par linguistico-cognitif, nous désignons la langue et le sens. À vrai dire, il nous a été impossible de séparer ces deux notions – linguistique et cognitif - et de leur consacrer un sous-chapitre à chacune.

---

<sup>87</sup> cf. *infra*, §2.

La traduction a pour source historique les textes sacrés. On considère par exemple que les traductions grecque de l’Ancien Testament par Saint Jérôme et latine de la Bible constituent les premières œuvres de ce genre. Mais l’opération traduisante en elle-même n’a trouvé sa place, importante, dans la linguistique qu’à partir de 1959, lorsque Roman Jakobson propose pour la première fois une définition établissant un lien entre traduction et linguistique. En effet, R. Jakobson (1959) distingue trois types d’interprétation des signes linguistiques : la traduction intralinguale, la traduction interlinguale et la traduction intersémiotique (cf. *infra*, §2.1). Cependant, c’est la traduction interlinguale, ou en d’autres termes la traduction proprement dite, qui implique le passage d’une langue source à une langue cible donnant ainsi à cette opération un caractère linguistique. À ce sujet, J. C. Catford considère que la traduction étant une opération effectuée sur les langues, toute théorie la concernant doit s’appuyer sur une théorie linguistique (1965 : 7).

Quant à J. C. Catford, il décrit la traduction comme étant « le remplacement de matériaux textuels d’une langue (LS) par des matériaux textuels équivalents d’une autre langue (LC) (1965 : 20)<sup>88</sup> ». L’expression ‘matériel textuel’ vise à expliquer le fait que, dans certains cas, ce n’est pas la totalité du texte de la langue source qui est traduite. Autrement dit, il peut y avoir une omission, ou un remplacement par un texte non-correspondant dans la langue cible, ou encore une paraphrase. Par conséquent, pour cet auteur, la traduction ne consiste pas toujours à trouver une équivalence stricte pour la structure, la grammaire ou le lexique.

Chez J.-P. Vinay et J. Darbelnet (1977), la traduction est définie comme « une comparaison entre deux langues, la langue A qui est celle de départ et la langue B qui est celle d’arrivée [...] le passage d’une langue à l’autre peut se faire à l’aide de la stylistique comparée basée sur la connaissance de deux structures linguistiques et de deux conceptions particulières de la vie qui informent ces langues ou en résultent : deux cultures, deux littératures, deux histoires et deux géographies<sup>89</sup> ». À partir de cette description de l’activité en question, on peut déduire que les auteurs mettent surtout l’accent sur les deux systèmes linguistiques, source et cible, sans omettre

---

<sup>88</sup> Translation is defined as: “the replacement of textual material in one language (SL) by equivalent textual material in another language (TL)”.

<sup>89</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet, *ibid.*: 20.

toutefois la mise en comparaison des deux visions du monde propres aux usagers de chacune des deux langues. J.-P. Vinay et J. Darbelnet considèrent également que « la traduction et la stylistique comparée sont indissociables puisqu'elles sont interdépendantes l'une de l'autre et que toute comparaison doit être fondée sur des données équivalentes<sup>90</sup>». Ainsi, dans leur ouvrage de référence, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, ils présentent une comparaison parallèle de ces deux langues, dans le but de mettre en évidence leurs similitudes et/ou leurs différences en tenant compte à la fois de la réalité des faits linguistiques en situation et de la spécificité du fonctionnement de chacune d'entre elles. Les auteurs résument la méthode comparative ou contrastive comme un exercice de transfert interlinguistique pratiqué dans la didactique des langues. Ces auteurs ont ainsi contribué à l'émergence de l'approche contrastive des langues qui a permis d'améliorer les méthodes de la traduction et de son enseignement.

Du point de vue des auteurs que nous venons de citer, la traduction est considérée comme une opération linguistique qui vise à établir l'équivalence entre deux langues ou deux textes exprimés dans deux langues différentes. La langue est à la fois l'objet et l'outil de la traduction. Jusque-là, on pourrait considérer la traduction comme étant une opération purement linguistique, et que, pour traduire un texte, il suffit de remplacer les signes linguistiques de la langue source par leurs correspondants cibles. Mais en vérité, dans leurs descriptions de la traduction, des auteurs comme R. Jakobson et J.C. Catford ne vont pas jusqu'à aborder la méthodologie de la traduction ou, en d'autres termes, le comment traduire. Car, dès lors que l'on s'intéresse à cette question, le traducteur se heurte également au transfert du sens d'une langue à l'autre, comme nous le verrons dans ce qui suit.

Quant à E. Nida, il définit la traduction comme « l'équivalent naturel le plus proche du message en langue source, d'abord en termes de sens et ensuite en termes de style » (1964 : 12). On peut en déduire que l'auteur reconnaît implicitement que la traduction parfaite n'existe presque pas, et que, même par équivalence, elle doit respecter à la fois le fond et la forme. Autrement dit, sans négliger sa dimension linguistique, la traduction est avant tout un transfert de sens. De son côté, P. Newmark

---

<sup>90</sup> *Ibid.*: 21.

considère la traduction comme « un savoir-faire consistant à tenter de remplacer un message et/ou un énoncé écrit dans une langue par son équivalence dans une autre langue<sup>91</sup> » (1981 : 7). Selon lui, la traduction d'un texte doit commencer par une analyse détaillée du texte, de son objectif, mais aussi de l'intention de son auteur. Il est à noter que la focalisation sur le texte et l'établissement d'une équivalence sont les deux piliers de sa théorie.

La traduction est un savoir-faire qui consiste à tenter de remplacer un message et/ou une phrase écrite dans une langue par son équivalence dans une autre langue. Nous avons constaté toutefois que, pour trouver les équivalences dans l'autre langue, l'approche purement linguistique trouve ses limites et amène les mêmes auteurs à se pencher sur le sens à transmettre d'une langue à l'autre, en mettant l'accent à la fois sur le fond et la forme, c'est le cas de E. Nida. D'autres traducteurs, comme J.-P. Vinay et J. Darbelnet, mettent en comparaison non seulement les deux systèmes linguistiques à l'étude, mais aussi les deux différentes conceptions de la vie en explorant les bagages culturel, littéraire, historique, des usagers des deux langues. Et encore d'autres, comme P. Newmark, vont jusqu'à interroger l'intention de l'auteur source.

Cependant, malgré leur contribution à la science de la traduction, ces définitions ne soulignent pas de manière précise les aspects socioculturel et communicationnel de la traduction. En effet, dans l'acte de traduire, les caractéristiques linguistiques ne sont pas les seuls facteurs qui doivent être pris en considération, car il est impossible de transmettre fidèlement le message sans tenir compte de sa dimension cognitive.

Néanmoins, pour dévoiler le sens et le transmettre dans une autre langue, le traducteur se trouve le plus souvent confronté à d'autres facteurs socioculturels et communicationnels. Nous présentons, ci-dessous, quelques descriptions de la traduction d'un point de vue socioculturel.

---

<sup>91</sup> "Translation is a craft consisting in the attempt to replace a written message and/or statement in one language by its equivalence in another language".

### 1.3. La traduction d'un point de vue socioculturel

Certains théoriciens de la traduction soulignent le fait que le traducteur est confronté non seulement à deux langues, mais aussi à deux cultures différentes. Cela est dû au fait que les usagers des deux langues ne vivent pas dans la même société et, par conséquent, n'ont pas la même mémoire collective. La traduction est donc essentiellement un transfert du message de la culture source à la culture cible. Nous présentons, ci-dessous, les définitions représentatives de la traduction d'un point de vue socioculturel.

L'approche socioculturelle de la traduction remonte aux années 80-90 avec les travaux de Maurice Pergnier, *Les fondements sociologiques de la traduction* (1980), d'Eugene Nida, *The Sociolinguistics of Interlingual Communication* (1996), d'Annie Brisset, *Sociocritique de la traduction* (1990). Cela englobe à la fois des facteurs sociaux et des facteurs culturels. Mettant l'accent sur le fait que la traduction n'est pas seulement une opération interlinguistique, J. House<sup>92</sup> note qu'elle est aussi un acte de communication entre les cultures (2015 : 4). En ce sens, la traduction est une forme de communication interculturelle. À ce sujet, S. Bassnett souligne que la traduction n'est pas un simple transfert linguistique, mais une activité transculturelle, et que, de ce fait, les aspects culturels doivent être pris en considération pour établir l'équivalence entre les deux textes : source et cible (1980 : 35). Elle donne ainsi à la traduction une orientation plus culturelle. E. Cary (1985), cité dans l'ouvrage de M. Ballard, propose une définition qui intègre un ensemble de contextes et de paramètres dont le traducteur doit tenir compte :

« La traduction est une opération qui cherche à établir 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 existants 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 (1987 : 3) ».

---

<sup>92</sup> "Translation is not only a linguistic act; it is also an act of communication across cultures. In translation, therefore, not only two languages but also two cultures invariably come into contact. In this sense, then, translation is a form of intercultural communication".



le traducteur doit donc tenir compte des règles de la langue, mais aussi des éléments culturels propres à chacune des deux langues. Ce point de vue reflète aussi celui d'U. Eco qui met l'accent sur la compétence encyclopédique basée sur les us et coutumes de la société à laquelle on appartient. Dans son ouvrage *Lector in fabula*, l'auteur dit : « [...] : une compétence encyclopédique se fonde sur des données culturelles socialement acceptées en raison de leur "constance" statique » (1979 :17).

D'un point de vue socioculturel, la définition de la traduction se concentre sur les aspects culturels. La langue et la culture étant toutes deux étroitement liées et interdépendantes, on ne peut considérer la traduction comme un simple transfert linguistique, mais bien comme une activité interculturelle qui tient compte des particularités autant culturelles que linguistiques de chacune des deux langues. La capacité de médiation entre deux cultures est une composante essentielle de la compétence interculturelle qui permet à un traducteur de devenir un médiateur entre les cultures, ceci bien qu'il soit avant tout le produit d'une société et qu'il traduise toujours à partir d'un bagage socioculturel qui lui est propre.

#### **1.4. La traduction comme acte de communication**

C'est notre besoin de communication à travers le monde qui nous conduit à traduire la langue de l'Autre. Par conséquent, la traduction est une activité indispensable permettant les échanges, scientifiques, économiques, littéraires, culturels... entre les hommes. De nos jours, la traduction devient l'un des moyens d'accès à l'information, à la connaissance et à la technologie.

Aussi, d'éminents spécialistes de la traduction tels que J.-R. Ladamiral (1979), M. Lederer et D. Seleskovitch (2001) voient-ils la traduction sous le prisme de la communication. J.-R. Ladamiral définit la traduction comme « une activité humaine universelle rendue nécessaire à toutes les époques et dans toutes les parties du Globe, sa finalité étant de dispenser de la lecture du texte original » (1979 : 28). Il considère la traduction comme étant « une voie de communication, communication dont les gens ont besoin pour la vie quotidienne et pour les échanges interculturels » (*Ibid.* : 28). Elle constitue donc l'outil principal de communication entre les usagers de

langues différentes, et ce en leur rendant possible l'accès à une information en langue étrangère.

Quant à M. Lederer, elle précise que la traduction est : « un acte de communication ou une opération de langage et non un acte de comparaison inter-linguistique [...] traduire n'est pas transcoder mais comprendre et exprimer le sens » (2001 : 19). Pour l'auteure, le processus de la traduction relève beaucoup plus d'opérations de compréhension et d'expression que de comparaison entre les langues à la recherche d'équivalences. M. Lederer souligne également que « le besoin de traduction découle directement du besoin de communication qui existe tout autant à l'intérieur d'une même langue où la communication se passe d'intermédiaire, qu'entre deux langues où la médiation du traducteur est nécessaire » (2001 : 20).

Quel que soit le point de vue où ils se placent, pour les deux auteurs susmentionnés, la traduction n'est pas une simple opération linguistique dont le but est de transcoder une langue dans une autre, mais bien un acte permettant le transfert d'un message de l'une à l'autre en assurant la bonne compréhension aussi bien linguistique que culturelle. Envisagé du point de vue de la communication, le traducteur devient forcément un médiateur entre l'auteur source et le lecteur cible, autrement dit, entre les deux langues et les deux cultures concernées.

Compte tenu des descriptions avancées ci-dessus, la traduction est un moyen de communication qui permet d'accéder à l'information, aux connaissances et aux technologies. Elle contribue ainsi à toutes sortes d'échanges linguistiques et culturels. L'acte de traduire est donc une activité linguistique, interculturelle et de communication, à travers lequel le traducteur devient à la fois l'interprète du message source et sa courroie de transmission vers un autre univers, celui de la langue et de la culture cibles.

## **2. La notion d'équivalence**

Comme nous l'avons constaté plus haut (cf. Chap. 2, §1.1 ; §1.2 ; §1.3), la littérature de la discipline nous a offert plusieurs définitions à la traduction, qui se distinguent les unes des autres selon les différents points de vue des théoriciens : traductologues,

linguistes ou didacticiens. Nous avons remarqué également que certaines de ces définitions sont centrées sur la forme, d'autres sur le sens, et d'autres encore sur les deux à la fois. D'autant plus que, dans l'objectif de transmettre le sens d'une langue à l'autre, les spécialistes du domaine ont intégré dans leur approche de l'acte de traduire la dimension socioculturelle, mais aussi l'acte de communication.

Cependant, malgré les différents angles à partir desquels la traduction est décrite, nous pouvons relever un point commun dans les descriptions des différents auteurs, à savoir : l'équivalence, point auquel ils accordent tous beaucoup d'importance. C'est qu'ils l'envisagent comme une partie intégrante de la traduction à laquelle on peut aboutir à travers la comparaison des langues et des textes, tout en prenant en considération les particularités culturelles et sociétales de chacune des deux langues.

Dans le cadre de ce chapitre, nous abordons les notions d'équivalence telles que présentées par certains des théoriciens les plus réputés dans ce domaine : R. Jakobson (1959), E. Nida (1964), P. Newmark (1981), J.-P. Vinay et J. Darbelnet (1977 /1995), et enfin M. Baker (1992). Leurs notions seront présentées de manière chronologique.

## **2.1. La notion d'équivalence selon R. Jakobson**

Comme nous l'avons déjà vu, R. Jakobson<sup>93</sup> contribue à la description de la traduction en introduisant la division triadique de cette activité : « intralinguale (reformulation ou paraphrase au sein d'une même langue), interlinguistique (reformulation ou paraphrase d'une langue par une autre) et intersémiotiques (reformulation ou paraphrase entre des systèmes de signes) » (1959 :234). Parmi les trois, c'est la traduction interlinguale ou ce qu'il appelle « traduction propre » qui a été au centre des études de traduction. Pour R. Jakobson, la traduction implique deux messages équivalents dans deux langues différentes. C'est ainsi qu'il ajoute que, si un traducteur ne parvient pas à trouver une traduction propre ou une équivalence adéquate, il peut recourir à d'autres procédés tels que l'emprunt et le néologisme (1959 : 234)<sup>94</sup>. L'important est donc bien l'équivalence entre les deux messages.

---

<sup>93</sup> "There are three kinds of translation, that is, intralingual (rewording or paraphrasing within one language), interlingual (rewording or paraphrasing between two languages), and intersemiotic (rewording or paraphrasing between sign systems)".

<sup>94</sup> "Whenever a translator faces the problem of not finding a translation equivalent, or whenever a linguistic approach is no longer suitable to translate, the translator can rely on other procedures such as loanwords or loan-translations, and neologisms".

## 2.2. La notion d'équivalence selon E. Nida

E. Nida distingue deux types d'équivalence (1964 : 159), à savoir l'équivalence dynamique, devenue fonctionnelle (1969)<sup>95</sup>, et l'équivalence formelle devenue correspondance formelle (1982)<sup>96</sup>. L'équivalence dynamique tend à donner un rendu plus naturel, mais avec moins de précision littérale, tandis que l'approche de l'équivalence formelle tend à mettre l'accent sur la fidélité aux détails lexicaux et à la structure grammaticale de la langue d'origine. En d'autres termes, l'équivalence dynamique est une traduction basée sur le sens de la phrase entière et sur la création d'effets équivalents à ceux de la langue source. Alors que l'équivalence formelle est une traduction plus littérale dont l'inconvénient, selon E. Nida et C.R. Taber, est qu'elle déforme les schémas grammaticaux et stylistiques de la langue réceptrice, et par conséquent le message lui-même, provoquant un malentendu chez le récepteur (1982 : 201)<sup>97</sup>. E. Nida souligne que l'équivalence dynamique permet une traduction relativement fidèle à l'original dont la qualité est mesurable par la réaction du récepteur de la langue cible qui doit être la même que celle du récepteur de la langue source (1964 : 160)<sup>98</sup>. On peut noter ici que E. Nida préfère l'équivalence dynamique en tant que procédure de traduction plus efficace et qu'il modifie ainsi l'ancienne approche de la traduction axée sur la littéralité et la forme par l'introduction d'un nouveau critère qui est la qualité de la réponse ou de la réaction du récepteur ou du lecteur par rapport au texte traduit. Le principe de la traduction est donc de faire en sorte que le lecteur du texte traduit réagisse de la même manière que le lecteur du texte d'origine. De cette manière, la théorie de l'équivalence dynamique de E. Nida est devenue une contribution majeure aux études de la traduction.

---

<sup>95</sup> Dans son ouvrage *From One Language to Another* (1969), Nida remplace l'expression 'équivalence dynamique' par 'équivalence fonctionnelle'.

<sup>96</sup> Dans leur ouvrage *The Theory and Practice of Translation* (1982), E. Nida et C.R. Taber remplacent l'expression 'équivalence formelle' par 'correspondance formelle'.

<sup>97</sup> "Typically, formal correspondence distorts the grammatical and stylistic patterns of the receptor language, and hence distorts the message, so as to cause the receptor to misunderstand or to labor unduly hard".

<sup>98</sup> Dynamic equivalence is defined as a translation principle according to which a translator seeks to translate the meaning of the original in such a way that the TL wording will trigger the same impact on the TC audience as the original wording did upon the ST audience. (E. Nida, 1964: 160).

### **2.3. La notion d'équivalence selon P. Newmark**

P. Newmark distingue la traduction sémantique et la traduction communicative afin de fournir une orientation scientifique à la pratique de la traduction. Selon lui, la traduction sémantique doit s'efforcer, autant que le permettent les structures sémantiques et syntaxiques de la langue cible, à rendre le sens contextuel exact de l'original.

La traduction communicative, quant à elle, doit essayer de produire sur le lecteur un effet équivalent aussi proche que possible de celui que le lecteur de l'original a pu avoir (1981 : 39)<sup>99</sup>. Selon P. Newmark, la traduction communicative se concentre donc sur le lecteur cible, alors que la traduction sémantique met l'accent sur le contexte ; cela correspond respectivement à l'équivalence formelle et l'équivalence dynamique de Nida. Au centre de la théorie de P. Newmark se trouve donc le texte et le lecteur cible.

### **2.4. La notion d'équivalence selon J.-P. Vinay et J. Darbelnet**

J.-P. Vinay et J. Darbelnet (1969) distinguent la traduction directe (ou littérale) et la traduction oblique et proposent sept procédés de traduction : l'emprunt, le calque, la traduction littérale, la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation (1969 : 46). Les trois premiers sont ceux de la traduction directe et les quatre autres de la traduction oblique. Selon ces spécialistes, l'équivalence est considérée « comme une procédure qui reproduit la même situation que l'original, tout en utilisant une formulation différente » (1995 :32)<sup>100</sup>. Ils ajoutent : « la nécessité de créer des équivalences découle de la situation, et c'est dans la situation du texte en langue source que les traducteurs doivent chercher une solution » (1995 : 255)<sup>101</sup>.

---

<sup>99</sup> "Semantic translation attempts to render, as closely as the semantic and syntactic structures of the target language allow, the exact contextual meaning of the original [...] communicative translation attempts to produce on its readers an equivalent effect as close as possible to that obtained on readers of the original".

<sup>100</sup> Equivalence is viewed "as a procedure which replicates the same situation as in the original, whilst using different wording".

<sup>101</sup> "[...] the need for creating equivalences arises from the situation, and it is in the situation of the SL text that translators have to look for a solution".

En examinant les points de vue de J.-P. Vinay & J. Darbelnet et de R. Jakobson (cf. §1.2.1.1) sur l'équivalence, on peut remarquer qu'il existe certaines similitudes. Tous deux affirment que la traduction est possible malgré les différences culturelles ou grammaticales entre la langue source et la langue cible et suggèrent que lorsqu'une approche linguistique n'est plus adaptée à la traduction, le traducteur peut s'appuyer sur d'autres procédés qui assureront un rendu compréhensible du message du texte source dans le texte cible.

## **2.5. La notion d'équivalence selon Baker**

M. Baker (1992) distingue quatre types d'équivalence, à savoir l'équivalence au niveau des mots, l'équivalence grammaticale, l'équivalence textuelle et l'équivalence pragmatique. Elle fait remarquer que l'équivalence au niveau des mots est le premier élément que le traducteur doit prendre en considération en tenant compte des paramètres tels que le nombre, le genre, l'aspect, le temps (1992 : 11). Il convient de rappeler qu'un même mot peut se voir attribuer des significations différentes en raison de sa nature complexe ou de son évolution historique, par exemple.

L'équivalence grammaticale fait référence à la diversité des catégories grammaticales selon les langues, ainsi qu'à la diversité des règles grammaticales qui font qu'il peut être difficile de trouver une équivalence terme à terme entre les mots de la langue source et celle de la langue cible. Les différences de structures grammaticales peuvent entraîner des changements dans la façon dont l'information est transmise. Le traducteur peut être obligé d'ajouter ou d'omettre des informations dans le texte cible selon le cas.

Selon M. Baker, parmi les principales catégories grammaticales qui posent souvent des problèmes en traduction figurent : le nombre, la personne, le genre, le temps, l'aspect, etc. ; car ces notions peuvent ne pas être exprimées de la même manière dans différentes langues (1992 : 83)<sup>102</sup>. L'équivalence textuelle désigne l'équivalence entre un texte en langue source et un texte en langue cible en termes d'information et de cohésion. Pour maintenir les liens de cohésion ainsi que la cohérence du texte de la

---

<sup>102</sup> “[...] The grammatical notions such as time, aspect, number, gender, person and so on may not be exactly expressed in different languages [...]”.

langue source, un traducteur peut être guidé par trois facteurs principaux : le public visé, le but de la traduction et le type de texte.

Enfin, l'équivalence pragmatique fait référence à la notion d'implicature, c'est-à-dire à ce qui est implicite dans un contexte donné. En d'autres termes, le rôle du traducteur est de trouver ce qui est implicite dans le message du texte source et de le restituer de façon compréhensible au lecteur cible. M. Baker aborde la question de l'équivalence en adoptant une approche ascendante qui examine d'abord le mot, puis la grammaire, et enfin la pragmatique. Sa contribution au domaine des études de traduction est hautement reconnue.

En résumé, la notion d'équivalence est centrale dans l'acte de traduire. Que la traduction utilise le remplacement, qu'elle soit axée sur la forme ou le sens, qu'elle soit sémantique ou communicative, centrée sur l'auteur ou sur le lecteur, qu'elle propose une équivalence formelle ou dynamique qu'elle se concentre sur les aspects linguistiques ou la dimension culturelle, l'objectif principal est d'établir une équivalence. Il convient donc de souligner que l'équivalence reste l'un des principaux axes de définition de la traduction puisqu'elle fonctionne comme l'un des problèmes centraux qu'un traducteur doit résoudre au cours du processus de traduction.

Après une tentative de synthèse des définitions de la traduction et de la notion d'équivalence, nous essayerons de donner, dans le prochain sous-chapitre, un aperçu des approches théoriques de la traduction en tant que discipline.

### **3. Survol des différentes approches et théories de la traduction<sup>103</sup>**

Dans ce sous-chapitre, nous donnons un aperçu de l'évolution historique de la traduction, ainsi que des principales approches et théories qui l'ont marquée au fil du temps. Comme chacune de ces approches et théories s'est formée dans un contexte historique spécifique, nous les présentons dans l'évolution chronologique tout en les divisant en deux grandes périodes, celle avant le XXe siècle et celle commençant à

---

<sup>103</sup> Il est à noter que le nombre de théories de la traduction étant vaste, on ne peut guère en fournir une explication exhaustive. Nous essayons donc de discuter des principales théories dont nous avons besoin pour notre recherche.

partir du XXe siècle, marqué par l'âge d'or de la traduction, car c'est au début des années 1970 que celle-ci est considérée comme une discipline scientifique autonome et qu'elle est marquée par l'empreinte de diverses théories qui seront présentées, ci-après.

Comme nous l'avons mentionné dans la partie introductive de ce chapitre, l'étude des approches théoriques de la traduction permet aux apprenants et à leurs enseignants de tirer avantage des différentes idées exprimées, de s'en inspirer et de s'en servir pour mener à bien leur projet de traduction. Selon M. Ballard, « la didactique de la traduction devra reposer sur une théorie de la traduction : elle devrait partir des problèmes de traduction des apprenants et les amener à une perception générale et plus fine de ces problèmes » (2005 : 52). En didactique de la traduction, D. Gile souligne que les théories les plus largement utilisées et les plus pertinentes dans l'éducation sont l'approche comparative de J.-P. Vinay et J. Darbelnet, et la théorie de la traduction interprétative de M. Lederer qui occupent une place prépondérante dans l'enseignement de la traduction non littéraire en particulier (2009 : 73).

Dans les deux sous-chapitres suivants, nous aborderons l'évolution chronologique des théories de la traduction. La première partie porte sur les théoriciens du premier siècle avant J.-C. au début du XXe siècle, la deuxième partie fournit des informations sur les théoriciens et les théories du XXe siècle jusqu'au début du XXIe siècle.

### **3.1. Avant le XXe siècle**

La réflexion sur la théorie et la pratique de la traduction remonte à l'Antiquité et présente une continuité remarquable. Selon George Steiner (1975) cité dans Z. Raková, la période de réflexion sur la pratique de la traduction commence avec les principes de Cicéron et Horace et se poursuit jusqu'au XIXe siècle où des personnalités religieuses, philosophiques et littéraires telles que Saint Jérôme, Martin Luther, Etienne Dolet, Joachim du Bellay, John Dryden, Goethe, Friedrich von Schleiermacher apportent leur contribution à la théorie, la pratique et l'histoire de la traduction (2014 : 11). Plus tard, la traduction se développe en une discipline autonome au cours du XXe siècle.



Au premier siècle avant J.-C, Cicéron conseille de ne pas traduire *verbum pro verbo* en disant :

« Et je n'ai pas traduit les discours comme un traducteur simple, mais comme un orateur, gardant les mêmes idées et les mêmes formes, ou comme on pourrait dire, les « figures » de la pensée, mais dans un langage qui est conforme à notre usage. Et ce faisant, je n'ai pas jugé nécessaire de rendre mot à mot, mais j'ai conservé le style général et la force de la langue »<sup>104</sup>. (Cicéron 46 av. J.-C / 1960 CE). (Notre traduction)

Cicéron a été le premier à donner de l'importance à la langue d'arrivée et à son contenu, à une forme de liberté en traduction tout en respectant l'esprit du texte d'origine. Le but de Cicéron a été de produire un texte esthétique et créatif, ce qui a beaucoup influencé les traducteurs des siècles suivants<sup>105</sup>.

Ainsi, Horace<sup>106</sup> reprend le précepte de Cicéron :

« Tu ne te soucieras pas de rendre chaque mot par un mot, tout en restant fidèle interprète [...]. Ce qui vous plaît d'appeler l'exactitude de la traduction, les gens instruits l'appellent mauvais goût ».

Les préceptes avancés par ces traducteurs déclenchent le débat sur l'idée de littéralité et de liberté. Saint Jérôme (347- 420 a.p. J.-C.) appuie les idées de Cicéron et d'Horace sur l'acte de traduire en énonçant ce qui suit :

« Maintenant, non seulement je l'avoue mais je l'annonce librement qu'en traduisant du grec - sauf bien sûr dans le cas de l'Écriture

---

<sup>104</sup> "And I did not translate them as an interpreter, but as an orator, keeping the same ideas and forms, or as one might say, the 'figures' of thought, but in language which conforms to our usage. And in so doing, I did not hold it necessary to render word for word, but I preserved the general style and force of the language". (*Cicero 46 BCE/1960 CE : 364*) cité dans J. Munday, 2008, *Introducing Translation Studies*, p. 19.

<sup>105</sup> J. Munday, 2008 : 20.

<sup>106</sup> Poète latin né dans le sud de l'Italie, le 8 décembre 65 av. J.-C. et mort à Rome le 27 novembre 8 av. J.-C.

Sainte, où même la syntaxe contient un mystère - je ne rends pas mot à mot, mais sens à sens »<sup>107</sup>. (St Jérôme 395 ap. J.-C. / 1997).

À l'instar de Cicéron et d'Horace, Saint Jérôme déconseille la traduction mot à mot. Son principe en traduction est : « traduire le sens plutôt que les mots du texte ». À ce titre, M. Ballard écrit :

« Saint Jérôme a rejeté l'approche mot à mot parce qu'en suivant si étroitement la forme du texte source, il a produit une traduction absurde, masquant le sens de l'original, l'approche sens à sens a permis de traduire le sens ou le contenu du texte source [...] Dans ces pôles, on peut voir l'origine à la fois du débat « littéral contre libre » et « forme contre contenu » qui s'est poursuivi jusqu'aux temps modernes » (1992 : 48).

Depuis Saint Jérôme jusqu'à nos jours, le traducteur se trouve souvent partagé entre liberté et fidélité au texte source<sup>108</sup>. Comme Saint Jérôme, le traducteur de la Bible en allemand, Martin Luther (1483-1546), a appliqué les mêmes critères dans sa traduction, réalisée entre 1521 et 1534<sup>109</sup>. M. Luther modifie également le texte original lorsqu'il estime que celui-ci nécessite des explicitations. Il souligne que c'est la langue d'arrivée (LA) qui doit guider le travail du traducteur, et non la langue de départ (LD), car son but est de créer un équilibre entre les deux langues (*Ibid.* : 140). Martin Luther est considéré comme le premier théoricien occidental à affirmer que l'on ne traduit de manière satisfaisante que vers sa propre langue maternelle.

C'est au XV<sup>e</sup> siècle, à la suite de l'invention des techniques d'imprimerie, que le rôle de la traduction a subi des changements importants, notamment en raison de la forte augmentation du volume des traductions effectuées.

Avec la Réforme protestante<sup>110</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle, la traduction de la Bible prend une importance particulière et la traduction n'est plus une simple question de transfert

---

<sup>107</sup> “Now I not only admit but freely announce that in translating from the Greek – except of course in the case of the Holy Scripture, where even the syntax contains a mystery – I render not word-for-word, but sense-for-sense (St Jérôme 395 CE/1997: 25)”. (cité dans J. Munday, *op. cit.*: 20).

<sup>108</sup> J. Munday, *op. cit.*: 21.

<sup>109</sup> M. Ballard, 1992 : 50.

<sup>110</sup> La Réforme protestante s'est répandue dans toute l'Europe à partir de 1517, atteignant son apogée entre 1545 et 1620.

entre deux langues et cultures, mais devient une affaire religieuse, idéologique et politique<sup>111</sup>.

Etienne Dolet (1509 - 1546), traducteur et théoricien au XVI<sup>e</sup> siècle adopte une méthodologie très proche de celle de Cicéron. Dans son ouvrage sur la traduction intitulé « La manière de bien traduire d'une langue en l'autre », il y évoque cinq principes que le traducteur doit respecter :

« (1) Comprendre bien le sens et l'intention de l'auteur de l'original, tout en ayant la liberté d'éclaircir les passages obscurs ; (2) Posséder une connaissance parfaite de la langue de départ et de la langue d'arrivée ; (3) Éviter de rendre mot pour mot ; (4) Employer des expressions d'usage commun, et (5) Choisir et organiser les mots de manière appropriée pour obtenir la tonalité optimale<sup>112</sup>».

Etienne Dolet insiste sur l'importance de comprendre le texte en langue source, qui est à ses yeux une condition essentielle, déconseille la traduction mot à mot et encourage les traducteurs à adopter la langue d'usage commun.

Quant à Perrot d'Ablancourt (1606 - 1664), théoricien de la traduction au XVII<sup>e</sup> siècle, il suit à la fois Cicéron et Saint Jérôme. Son principe, « peser les mots et non pas les compter », fait que le passage d'une langue à l'autre permet au traducteur des ajouts, des suppressions, des modifications et même de la paraphrase<sup>113</sup>. En effet, les XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles ont connu la naissance et la pratique de la traduction appelée « la belle infidèle<sup>114</sup> ». Cette expression revient à Gilles Ménage<sup>115</sup> qui défendait la traduction de Perrot d'Ablancourt que beaucoup accusaient d'infidèle (M. Ballard, 1992 : 147). En réaction à cette traduction libre, Anne Lefebvre (Madame Dacier, du nom de son mari) (1651-1720), traductrice très célèbre de

---

<sup>111</sup> M. Ballard, *op. cit.* : 50.

<sup>112</sup> « La Manière de bien traduire d'une langue en l'autre » (1540), ouvrage disponible sur le site de Gallica, Bibliothèque nationale de France, gallica.bnf.fr, p. 12.

<sup>113</sup> Extrait d'une note de cours sur les *Théories de la traduction* réalisée par Mme Héba Lecocq en octobre 2016 à l'Inalco.

<sup>114</sup> « Les belles infidèles - Il s'agit de traductions qui tentent de remettre les auteurs grecs / latins au goût du jour, en les modifiant pour obtenir une « belle traduction » ». R. Zuber. (1968). *Les Belles Infidèles et la formation du goût classique*, Armand Colin.

<sup>115</sup> G. Ménage, 1715 :186.

plusieurs œuvres dont l'Iliade et l'Odyssée d'Homère, propose des traductions qui se veulent plus fidèles et revient au sens premier de la traduction.

À peu près à la même époque, John Dryden (1631-1700), poète et traducteur, distingue trois modèles de traduction qui ont largement contribué aux réflexions théoriques sur la question :

« (1) La métaphore : l'auteur est rendu mot pour mot et ligne pour ligne, d'une langue à l'autre ; (2) La paraphrase ou « traduction avec largeur » : traduction selon le sens proposé par Cicéron, et 3) L'imitation : le traducteur s'éloigne du texte original de manière qu'il juge utile<sup>116</sup> ».

J. Dryden préfère personnellement la paraphrase qu'il considère comme étant le modèle le plus équilibré<sup>117</sup>.

Dans le but de répondre au goût de leur public lettré, au XVIIIe siècle - siècle de l'adaptation - « les traducteurs devaient non seulement se plier aux règles grammaticales, stylistiques, rhétoriques en vigueur dans leur siècle, mais aussi bien travestir au nom de la bienséance le contenu des textes traduits, à savoir les textes de l'Antiquité gréco-romaine [...] Il s'agit d'un siècle où la traduction n'est plus l'activité prestigieuse (socialement et artistiquement) qu'elle a pu être durant les siècles antérieurs<sup>118</sup> ».

La période entre la fin du XVIIIe et le début du XIXe siècle, qui a connu un grand essor philosophique et littéraire, a été un terrain particulièrement propice à la réflexion sur la traduction<sup>119</sup> Selon les philosophes, traducteurs et poètes Friedrich Schleiermacher (1768 - 1834) et Wilhelm Von Humboldt (1767 - 1835), la traduction :

« [...] est plutôt une unité de pensée, au lieu de représenter une simple activité liée au langage et à la littérature [...] Elle est perçue en général comme source de croissance et d'enrichissement de la langue et de la culture nationale [allemande] [...] La traduction est présentée

---

<sup>116</sup> S. Bassnett, 1992 : 86.

<sup>117</sup> *Ibid.* : 87.

<sup>118</sup> I. Oseki-Dépré, 1999 : 158.

<sup>119</sup> S. Nergaard, 1993 : 41 cité dans Z. Raková, *op. cit.* : 64.

comme une rencontre entre langues et cultures, une rencontre dans laquelle le lecteur devrait faire un effort pour aller à l'encontre de la diversité du texte et de la langue étrangère<sup>120</sup> ».

D'après F. Schleiermacher et W.V. Humboldt, la traduction est traitée non seulement comme une transposition de mots et de phrases, mais de cultures, dont « chacune représente sa propre vision du monde »<sup>121</sup>. Pour la première fois, F. Schleiermacher et W.V. Humboldt utilisent le terme « unité de pensée » que J.-P. Vinay et J. Darbelnet considèrent comme l'équivalent de « unité de traduction », que M. Lederer appelle « unité de sens ».

Quant à sa réflexion sur la traduction, Walter Benjamin (1892-1940) philosophe, critique littéraire et traducteur, écrit :

« la tâche du traducteur doit tendre à la restitution du sens. Pour y accéder, la fidélité et la liberté sont tous deux nécessaires. Apparemment, elles sont contradictoires. Une traduction littérale peut trahir le sens, et une liberté débridée peut être incompatible avec sa restitution<sup>122</sup> ».

De ce qui précède, nous pouvons conclure que, du premier siècle avant notre ère au vingtième siècle, une grande partie de la réflexion sur la traduction est centrée sur la question de savoir si les traductions doivent être littérales (mot à mot / traduction ad verbum) ou libres (sens à sens / traduction ad sensum). Jusqu'à la seconde moitié du XXe siècle, la théorie de la traduction semble figée dans ce que Georges Steiner appelle un débat sur la « triade » de la traduction : littérale, libre et fidèle (1998 : 319). La distinction entre traduction mot à mot (littérale, fidélité à la lettre) et sens à sens (libre, fidélité à l'esprit) qui remonte à Cicéron (premier siècle avant notre ère) et à Saint Jérôme (fin du quatrième siècle) constitue la base des théories clés de la traduction jusqu'aujourd'hui<sup>123</sup>.

---

<sup>120</sup> Z. Raková, *op. cit.*: 65.

<sup>121</sup> *Ibid.*: 65.

<sup>122</sup> M. Ballard, 1992: 255.

<sup>123</sup> J. Munday, 2008: 22.

### 3.2. Au cours du XXe siècle

Le XXe siècle est marqué comme l'âge d'or de la traduction plus particulièrement sur le plan théorique, car il a apporté de nouvelles approches scientifiques grâce aux réflexions menées par les traducteurs/traductologues de cette période, mais aussi en raison de l'influence de la linguistique sur le plan théorique et de l'introduction de l'informatique sur le plan technique<sup>124</sup>. À partir de la seconde moitié du XXe siècle, la traduction est étudiée de manière plus systématique et, depuis les années 1940, les ingénieurs ont cherché à automatiser la traduction (traduction automatique) ou à aider mécaniquement le traducteur humain (traduction assistée par ordinateur).

Actuellement, la traduction automatique fait l'objet de nombreuses recherches internationales en lien avec les possibilités que peut offrir l'intelligence artificielle. Le progrès de la mondialisation qui met les langues en contact encore plus intensément qu'auparavant, rend nécessaire la didactique de la traduction et une réflexion théorique systématique et collective<sup>125</sup>. Ces dernières années, les études sur la traduction occupent une place importante dans la recherche universitaire. Des écoles de traduction et des départements universitaires sont créés en vue de son enseignement. Parmi les plus grands spécialistes français de la traduction du XXe siècle qui ont apporté une contribution importante aux théories de la traduction, on peut citer : Georges Mounin, Antoine Berman, Danica Seleskovitch, Henri Meschonnic, Jean-René Ladmiral, Marianne Lederer, Michel Ballard et Daniel Gile<sup>126</sup>.

En ce qui concerne la traduction, de nombreuses théories ont été élaborées par des linguistes, des éducateurs en traduction et des praticiens professionnels. En termes de théories contemporaines de la traduction, il existe généralement six grands courants : l'approche linguistique (J.P Vinay et J. Darbelnet, George Mounin), l'approche littéraire (Ezra Pound, Henri Meschonnic, Antoine Berman), l'approche sociolinguistique (Annie Brisset, Maurice Pergnier, Even Zohar, Guideon Toury), l'approche herméneutique (George Steiner), l'approche communicationnelle (la

---

<sup>124</sup> J. Guillemin-Flescher. « TRADUCTION », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 27 juillet 2020. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/traduction/3-le-xxe-siecle/>.

<sup>125</sup> *Ibid.* :67.

<sup>126</sup> M. Guidère, 2010 : 30.

théorie interprétative ou la théorie du sens) (Danica Seleskovitch et Marianne Lederer) et l'approche sémiotique (Charles Sanders Peirce)<sup>127</sup>. Parmi les six principaux courants précités, les théories les plus répandues et les plus appliquées dans l'enseignement de la traduction<sup>128</sup> sont l'approche contrastive d'une part, et la Théorie Interprétative de la Traduction (TIT) appelée également Théorie du sens et inscrite dans le cadre des approches communicationnelles, d'autre part. Dans le cadre de la présente étude, nous nous concentrons sur ces deux théories de la traduction sur lesquelles nous souhaitons baser notre enseignement futur.

### 3.2.1. L'approche contrastive (approche linguistique)

Dès les années 1950, les théories linguistiques de la traduction ont donné lieu à une série de réflexions sur la nature du processus de traduction et à une série d'études pratiques sur les relations entre les langues, en particulier entre le français et l'anglais. Dans l'ordre chronologique de leurs publications, des linguistes comme J.-P. Vinay et J. Darbelnet (1958), R. Jakobson (1959), G. Mounin (1963) et J. C. Catford (1965) ont notamment étudié la relation entre langue source et langue cible, d'un côté, et entre les langues et la réalité qu'elles désignent, de l'autre. Ainsi, toute traduction est-elle considérée à partir des unités fondamentales de la langue que sont le mot, le syntagme et la phrase<sup>129</sup>, unités à partir desquelles s'effectue la transposition linguistique. Pour J.-P. Vinay et J. Darbelnet, l'étude comparative est essentielle à la fois pour l'enseignement et pour la pratique de la traduction parce qu'elle stimule la réflexion linguistique qui conduit à une analyse lexicale, grammaticale et stylistique<sup>130</sup>. Ils ont ainsi défini les lignes directrices à suivre pour apprendre à traduire. Aujourd'hui encore, leur *Méthode de traduction* sert souvent de manuel de base aux étudiants en linguistique et en traduction. Considérant que le passage d'une langue à l'autre se fait soit par une traduction directe, soit par une traduction oblique, ces deux auteurs ont défini trois techniques pour la traduction directe (emprunt, calque, traduction littérale) et quatre autres pour la traduction oblique (transposition,

---

<sup>127</sup> J. Guillemin-Flescher, « TRADUCTION », *Encyclopædia Universalis*, *op. cit.*: 67.

<sup>128</sup> Il est à noter que dans la pédagogie de la traduction, l'approche linguistique est également appelée méthode comparative de traduction ou théorie linguistique de la traduction, et l'approche communicationnelle est appelée méthode interprétative de la traduction ou théorie interprétative de la traduction ou théorie du sens de la traduction (cf. Déjean Le Féal, 1996 : 31).

<sup>129</sup> J. Guillemin-Flescher, « TRADUCTION », *Encyclopædia Universalis*, *op. cit.*: 68.

<sup>130</sup> J.-P. Vinay & J. Darbelnet, 2004:128.

modulation, équivalence, adaptation)<sup>131</sup>. Une combinaison de ces différents procédés est toutefois possible. Leur utilité est toujours d'actualité.

À cet égard, I. Oseki-Dépré considère cette ladite approche contrastive comme la première méthode de traduction basée sur l'analyse scientifique qui a été développée à des fins éducatives (1999 : 56). L'avantage de l'analyse contrastive des deux langues en jeu réside dans le fait qu'elle permet au traducteur (ou apprenti traducteur) de prendre véritablement conscience des différences structurelles entre ses deux langues de travail et de renforcer ses connaissances linguistiques, même si une telle analyse ne suffit pas à traiter un texte à traduire dans son ensemble<sup>132</sup>. En cas de difficulté, la méthode comparative peut faciliter l'identification du problème et contribuer à sa résolution.

Cependant, D. Gile (2005 : 201) estime que la catégorisation des stratégies de traduction de J. P. Vinay et J. Darbelnet est insuffisante à elle seule comme méthode de traduction, car elle favorise la traduction par équivalence linguistique sans prendre en compte le contexte de communication.

Par ailleurs, Eugène Nida, en élaborant « une pensée globale qui place la traduction au centre du processus de communication entre cultures<sup>133</sup> », critique la méthode comparative, car cette dernière accorde peu d'importance au rôle de la communication et à la culture. Z. Raková (2014) ajoute qu'on peut reprocher J.-P. J. Vinay et J. Darbelnet de ne pas avoir abordé le problème des erreurs dans leur théorie, car la connaissance des techniques de la traduction ne peut pas empêcher les erreurs. Cette lacune dans la méthode comparative appelle et rend nécessaire l'analyse des erreurs dont nous avons tenté d'explorer les théories plus loin<sup>134</sup>.

Malgré les critiques adressées à son endroit, la méthode comparative de J.-P. Vinay & J. Darbelnet a donné à l'étude de la traduction un caractère scientifique à travers un modèle théorique capable d'expliquer le résultat et le processus de traduction<sup>135</sup>.

---

<sup>131</sup> J.-P. Vinay & J. Darbelnet, 1958: 21.

<sup>132</sup> M. Guidère, 2010 cité dans Z. Raková (2014 : 102).

<sup>133</sup> S. Simon. « La théorie d'Eugène Nida », *Meta*, Journal des traducteurs, No. 4, décembre 1987.

<sup>134</sup> Voir Chapitre 2, sous-chapitre 4.

<sup>135</sup> M. Guidère, *op. cit.*, : 102.



Comme ses contemporains, G. Mounin (1963) adopte lui aussi la linguistique comme cadre conceptuel de référence pour l'étude de la traduction. Le point de départ de sa réflexion est que la traduction est « un contact des langues, un fait du bilinguisme. [...] Les questions concernant la possibilité ou l'impossibilité de l'opération de traduction ne peuvent être éclaircies que dans le cadre de la science linguistique<sup>136</sup>».

Pour sa part, J.C. Catford (1965) estime que la traduction doit être rattachée à la linguistique comparée, puisque la théorie de la traduction s'intéresse à des relations entre les langues<sup>137</sup>.

En résumé, la méthode comparative introduit notamment les techniques de traduction qui permettent de comprendre les particularités linguistiques de chaque langue. À ce sujet, E. Lavault souligne que cette méthode peut servir de première étape dans l'apprentissage de la traduction<sup>138</sup>.

Cependant, dans le domaine de la pédagogie de la traduction, la méthode comparative étant jugée trop axée sur la langue, on lui oppose la méthode interprétative créée dans les années 1970 par Danica Seleskovitch et développée par Marianne Lederer. Selon les tenants de la Théorie Interprétative de la Traduction (TIT), l'approche comparative reposant uniquement sur la comparaison des langues néglige tous les autres aspects d'une compétence de communication et n'amène pas les étudiants à utiliser leurs compétences pragmatiques et stratégiques, même si elle leur permet d'améliorer leur compétence linguistique. L'approche comparative peut en effet compléter l'approche axée sur le sens, la Théorie Interprétative de la Traduction ou théorie du sens, qui fait l'objet de notre discussion dans le sous-chapitre ci-dessous.

### **3.2.2. La Théorie Interprétative de la Traduction (TIT)**

La théorie Interprétative<sup>139</sup> de la Traduction propose une conception de la traduction où le sens est primordial. Le principe de cette théorie diffère de celle de l'approche contrastive à plusieurs égards : elle n'est pas basée sur la comparaison des langues systèmes linguistiques ; elle ne prend pas les phrases comme unités de traduction ;

---

<sup>136</sup> G. Mounin, 1963, cité dans Rakovà, 2014 : 106.

<sup>137</sup> cf. Partie I, Chap. 2, §1.2.

<sup>138</sup> E. Lavault, 1985 :72.

<sup>139</sup> La théorie interprétative de la traduction (TIT) est aussi connue pour certains sous le nom de théorie du sens de la traduction ou de théorie communicative de la traduction (cf. Déjean Le Féal, 1996 : 31).

elle insiste plutôt sur la traduction contextuelle en mettant l'accent sur l'analyse du sens tel qu'il apparaît dans le discours<sup>140</sup>. J. Delisle note, en effet, que la traduction dépasse le cadre de la linguistique parce qu'elle doit tenir compte des facteurs non linguistiques qui entrent en jeu et l'influencent. De même, D. Seleskovitch et M. Lederer (1984), les représentants les plus connus de cette théorie, soulignent que c'est le sens, et non la langue, qui doit être traduit. Cependant, la langue qui n'est qu'un véhicule pour le message, peut être un obstacle à la compréhension. Sans compréhension, aucune traduction fidèle n'est possible.

En fait, pour la théorie interprétative, la préoccupation centrale est donc la question du sens. Il s'agit bien évidemment du sens explicite et implicite à la fois. Pour le saisir, le traducteur doit posséder un bagage cognitif qui comprend la connaissance du monde, la compréhension du contexte et la compréhension de l'intention de l'auteur<sup>141</sup>. Sans ce bagage, le traducteur sera confronté au problème de l'ambiguïté et de la multiplicité des interprétations, ce qui risque de paralyser le processus de traduction<sup>142</sup>.

À cette fin, D. Seleskovitch (1984) introduit une approche de la traduction en trois étapes : « compréhension - déverbalisation - ré-expression ». Selon cet auteur, le processus de traduction consiste à comprendre le texte original, à déverbaliser sa forme linguistique et son contexte, et à exprimer dans la langue cible les idées comprises et les sentiments ressentis. Cette approche en trois étapes a un grand mérite pédagogique, car elle fait prendre conscience aux apprentis traducteurs que l'opération de traduction n'est pas simplement un exercice de transcodage, de conversion d'un code linguistique en un autre, mais qu'elle consiste à saisir le sens qui doit ensuite être ré-exprimé. Pour résumer les points de vue de E. Lavault (1998) et D. Gile (2005), la théorie interprétative joue un rôle important dans l'enseignement de la traduction, surtout au début de la formation pour casser le mot à mot appris dans les exercices de version. Elle dépasse le niveau des règles grammaticales, syntaxiques et lexicales de la langue pour s'intéresser, au-delà des signes, au dire et au vouloir dire de l'auteur.

---

<sup>140</sup> J. Delisle, 1984 : 50.

<sup>141</sup> M. Guidère, 2010 : 69.

<sup>142</sup> *Ibid.* : 71.

Par rapport à la méthode interprétative, la méthode comparative peut servir de première étape de la pédagogie de la traduction. Lorsque les étudiants atteignent le stade où ils maîtrisent les langues de travail et doivent apprendre à traiter les éléments discursifs ou pragmatiques, la méthode interprétative est celle qui est la mieux adaptée. Comme l'ajoute D. Seleskovitch, « contrairement à l'approche linguistique qui repose sur une comparaison formelle entre les langues, l'approche interprétative relève avant tout d'une compréhension suivie d'une réexpression de ce qui a été compris, une réexpression du sens » (1991 : 298).

#### **4. La traduction dans ses deux volets : pédagogique et professionnel**

L'enseignement de la traduction fait partie des programmes universitaires de formation en langues étrangères. Cependant, des auteurs comme D. Gile (2005) et J. Delisle (2005) font la distinction entre la formation en traduction pour des besoins d'apprentissage de la langue et la formation à finalité professionnelle. D'après J. Delisle, la traduction est une activité de transfert interlinguistique dont le but est l'acquisition d'une langue, tandis que la traduction professionnelle vise l'acquisition d'une qualification, c'est-à-dire les compétences d'un spécialiste (2005 : 49)<sup>143</sup>. Ces deux types de traduction sont ainsi différents par leurs objectifs, par le profil des étudiants et par le système d'évaluation) (*cf. infra*, §4.3).

##### **4.1. Traduction pédagogique**

La traduction pédagogique, enseignée sous forme d'exercices de thème et de version, est dispensée par les départements de langues étrangères où la plupart des enseignants ne sont pas des traducteurs professionnels, mais des spécialistes de langue ou de littérature et civilisation<sup>144</sup>. La traduction pédagogique permet d'enseigner une langue non connue par le moyen d'une langue connue de l'étudiant, le plus souvent la langue maternelle<sup>145</sup>. L'enseignant a recours aux exercices de traduction pour expliquer les différences entre les langues, montrer les particularité ou spécificité de chacune. Il

---

<sup>143</sup> La traduction pédagogique est également connue sous les appellations : traduction académique, traduction universitaire ou traduction didactique ; la traduction professionnelle est également appelée traduction au sens strict, traduction proprement dite.

<sup>144</sup> J. Delisle, 2005 : 45.

<sup>145</sup> E. Lavault, 1998 : 21.

s'en sert aussi comme moyens par lesquels l'étudiant doit faire preuve de ses compétences de compréhension et de production. À ce sujet, Héba Lecocq écrit :

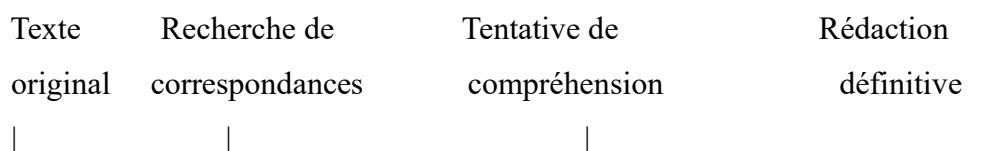
« [...] en traduction pédagogique, les préoccupations de l'enseignant sont axées sur l'objectif à atteindre, à savoir : la maîtrise par l'étudiant de la langue étrangère faisant l'objet de son apprentissage, avec tout ce que cela comporte en matière de compétences linguistiques de base (lecture, compréhension, expression, etc.) » (2015 : 24).

#### 4.1.1. Exercices de traduction

Les deux exercices typiques de la traduction pédagogique sont la version, ou traduction vers la langue maternelle, et le thème, ou traduction depuis la langue maternelle vers la langue étrangère.

##### 4.1.1.1. Version

D'après Jean-Pierre Cuq, « la version est un exercice de compréhension et d'expression écrites qui consiste à transposer un extrait de texte en langue étrangère en un extrait de texte en langue maternelle » (2003 : 242). Lors du passage du texte source au texte cible, l'apprenant doit utiliser des procédés, notamment linguistiques, afin de rester fidèle au texte. Il doit saisir les idées centrales en comprenant les sens des mots et des particularités culturelles<sup>146</sup>. Christine Durieux en donne le schéma suivant (2010 : 29) :



Processus linéaire de l'approche de type version

Par ce schéma, Durieux tente de montrer la progression des différentes étapes du travail de l'étudiant tout en soulignant que la traduction n'est pas une simple

---

<sup>146</sup> Déjean Le Féal, 1996 : 107.

opération de mise en correspondance de deux systèmes linguistiques, mais qu'elle nécessite la compréhension du sens pour traduire<sup>147</sup>. L'exercice de la version vérifie donc à la fois la connaissance linguistique d'une langue étrangère, la maîtrise écrite de la langue maternelle, et la culture générale nécessaire à la compréhension du texte. L'évaluation des exercices de version se fait selon un barème qui comporte trois types de fautes principaux et qui sont, par ordre de gravité croissante : le faux-sens, le contresens et le non-sens<sup>148</sup>. Le faux-sens<sup>149</sup> résulte d'une interprétation erronée du sens précis d'un mot dans un texte<sup>150</sup>. Le contresens se produit lorsque la traduction d'un mot ou d'une phrase donne véritablement le contraire du sens exact. Enfin, le non-sens se produit lorsque le résultat de la traduction est absurde ou incohérent dans la langue d'arrivée. Dans ce cas, le texte est incompréhensible si l'on ne se reporte pas au texte dans la langue de départ.

#### 4.1.1.2. Thème

J.-P. Cuq définit le thème comme « un exercice de compréhension et d'expression écrites qui consiste à transposer un extrait de texte en langue maternelle en un extrait de texte en langue étrangère » (2003 : 239). Dans un exercice de thème, la compréhension du texte de départ ne pose généralement pas de problème, sauf s'il est écrit dans une langue vieillie, comportant des archaïsmes ou des mots inconnus ; ce qui peut entraîner des erreurs de traduction. Les critères d'évaluation sont, par ordre de gravité croissante : les solécismes, ou fautes de syntaxe dans la langue d'arrivée, et les barbarismes ou erreurs de morphologie dans la langue d'arrivée<sup>151</sup>.

Toutefois, en traduction pédagogique, J.-R. Ladmiral déconseille l'enseignement du thème :

« Le thème dont je fais amplement la critique [...], est un exercice de traduction vers la langue étrangère, comme on sait : à ce titre, il

---

<sup>147</sup> Comme le cite Héba Lecocq dans son cours : *Théories de la traduction*.

<sup>148</sup> A. Dussart, 2005 : 110.

<sup>149</sup> Selon J. Delisle et al. (1999 : 40), il s'agit d'une « faute de traduction qui consiste à attribuer à un mot ou à une expression du texte de départ une acception erronée qui altère le sens du texte, sans pour autant conduire à un contresens [...] Le faux sens résulte habituellement de l'appréciation erronée de la « signification pertinente » d'un mot ». Delisle, J., Lee-Jahnke, H. et M. C. Cormier (1999) : *Terminologie de la traduction*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

<sup>150</sup> Dictionnaire Larousse. Disponible sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires> consulté le 30/08/2020.

<sup>151</sup> M. Bizos & J. Desjardins. (1959). *Cours de thème latin*, Vuibert, première édition.

présuppose une certaine maîtrise de la langue étrangère qu'il est censé contribuer à enseigner. Pour faire un bon thème, il faudrait déjà savoir la langue ! comme si la compétence en était déjà acquise. C'est pourquoi pour le dire d'une formule : je ne thème plus »<sup>152</sup>.

J.-R. Ladmiraal estime que nous ne devrions pas demander à un étudiant ayant un niveau insuffisant dans une langue étrangère de traduire dans cette langue. En effet, dans les premières étapes de son apprentissage, l'étudiant ne dispose pas des éléments essentiels pour pouvoir produire dans la langue cible. Déjean Le Féal est du même avis, affirmant que la traduction dans une langue étrangère mal maîtrisée freine la recherche de l'équivalence contextuelle (1993 : 181). Face à sa langue maternelle, qu'il maîtrise, et à la langue cible en cours d'apprentissage, l'étudiant se trouve dans une situation favorable aux interférences puisque la première influence inévitablement la seconde.

#### **4.2. Traduction professionnelle**

La traduction professionnelle vise à faire acquérir à l'apprenant, un savoir-faire et une qualification professionnelle qui le préparent à intégrer le marché du travail. L'étudiant a déjà une bonne maîtrise de ses langues de travail et sa compétence est vérifiée lors de la sélection initiale. Dans une telle formation, les enseignants sont généralement des traducteurs professionnels, contrairement à ceux de la traduction universitaire ou pédagogique (cf. §4.1). La traduction professionnelle s'appuie donc sur une compétence linguistique déjà acquise. À ce stade, les spécialistes de la traduction conseillent l'utilisation de la méthode interprétative qui englobe les trois grandes étapes de la traduction, à savoir, compréhension - déverbalisation - réverbalisation, ceci au détriment de la méthode comparative qui est principalement utilisée dans l'enseignement de la traduction pédagogique.

---

<sup>152</sup> J.-R. Ladmiraal, 2015 : 6.

### **4.3. Comparaison entre traduction pédagogique et traduction professionnelle**

Dans les lignes qui suivent, nous tentons d'établir une comparaison entre les deux types de traduction en fonction de leurs objectifs, de leurs destinataires, du profil des étudiants et de leurs systèmes d'évaluation.

#### **4.3.1. Objectifs des formations**

L'objectif de la traduction pédagogique est l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce but, les exercices de traduction sont utilisés pour mesurer la compétence de l'apprenant dans la langue étrangère enseignée. En ce qui concerne la traduction professionnelle, l'objectif ne vise pas à apprendre la langue, mais à utiliser les connaissances pour produire une performance : et acquérir une compétence, un métier de traducteur.

#### **4.3.2. Destinataires de la traduction**

En traduction pédagogique, les étudiants qui ne maîtrisent que leur langue maternelle et qui sont en train d'apprendre une langue étrangère, traduisent des textes destinés à leur professeur. Ces textes permettent à l'enseignant d'évaluer les compétences de ses étudiants. En traduction professionnelle, l'apprenant possède déjà des compétences linguistiques dans sa langue maternelle et dans la langue étrangère concernée. Les textes traduits sont destinés à l'enseignant comme dans le cas des traductions pédagogiques avec, cependant, des objectifs et des critères d'évaluation différents. Dans le cadre de pratiques professionnelles réelles, les textes traduits sont destinés aux clients et aux lectures cibles.

#### **4.3.3. Systèmes d'évaluation**

En matière de traduction pédagogique, l'enseignant évalue les compétences linguistiques de l'étudiant pour vérifier sa maîtrise du lexique, de la grammaire et des règles syntaxiques. Lors d'une traduction professionnelle, l'enseignant évalue à la fois les compétences linguistiques et les compétences traductionnelles. Si celles-ci sont acquises, l'étudiant est alors jugé en capacité d'exercer un métier - la traduction.

#### **4.4. Rôle de la traduction pédagogique dans l'enseignement des langues étrangères et l'enseignement de la traduction professionnelle**

Au sujet du rôle de la traduction pédagogique dans l'enseignement des langues étrangères et l'enseignement de la traduction professionnelle, Héba Lecocq écrit :

« Le cours de traduction pédagogique est un élément catalyseur indispensable à la réalisation des deux finalités des deux enseignements : celui de la langue étrangère à l'étude et celui de la traduction professionnelle. Les trois enseignements dispensés par l'établissement universitaire jouent, directement ou indirectement, un rôle primordial dans la formation des traducteurs : l'enseignement des langues étrangères, la traduction pédagogique et la traduction professionnelle. Bien que les trois enseignements se distinguent entre eux par les objectifs à poursuivre, le niveau du public recruté et les curricula proposés, ils sont liés les uns aux autres comme les maillons d'une chaîne » (2015 : 24).

En effet, la traduction pédagogique est le tronc commun de l'enseignement d'une langue étrangère et de la traduction professionnelle. En matière d'enseignement des langues étrangères, les méthodes ont évolué au cours du temps et l'on en distingue plusieurs. De même, la place attribuée à la traduction pédagogique diffère d'une méthode à l'autre (cf. *infra* : §5).

#### **4.5. Orientation de la traduction universitaire vers l'acquisition d'un savoir-faire professionnel**

Des spécialistes de la traduction et des universitaires tels que D. Gile (1982), E. Lavault (2003) et S. Cotelli (2008) proposent un enseignement hybride qui convient aussi bien à la traduction pédagogique que professionnelle. Par exemple, D. Gile se donne pour objectif :

« 1) de présenter les principes du processus de traduction, pour permettre une utilisation intelligente des traductions des autres, ou éventuellement un bon départ si l'étudiant décide plus tard d'embrasser la profession, 2) de progresser



dans la pratique de la communication par la traduction, 3) d'apprendre les techniques liées à la traduction, y compris les méthodes de recherche documentaire et terminologique » (1982 : 23).

Selon S. Cotelli, les objectifs de l'enseignement de la traduction ne sont pas seulement l'acquisition de connaissances linguistiques, mais aussi l'initiation des étudiants au travail de traducteur (2008 : 4). Dans ce cas-là, l'analyse du texte source ne se concentre pas uniquement sur la langue, mais tient compte aussi du discours et des paramètres de la communication. Cependant, S. Cotelli reconnaît les limites d'un cours hybride, ou mixte<sup>153</sup>. Au-delà de l'expérience de ces enseignements hybrides, E. Lavault (2003) entrevoit les implications de l'orientation professionnalisante de l'enseignement de la traduction à l'université. Voici ce qu'elle écrit :

« la professionnalisation de l'enseignement universitaire de la traduction implique une véritable révolution, puisqu'il ne s'agit non plus de transmettre des connaissances au sens absolu, qu'elles soient linguistiques ou culturelles, mais de réfléchir à la formation à un métier, voire des métiers, en d'autres termes il s'agit de s'inscrire dans un environnement orienté vers l'emploi » (2003 : 199).

Il convient de souligner que l'objectif principal de la présente thèse est d'apporter une contribution à la méthode d'enseignement/apprentissage de la traduction pédagogique en comparant la théorie comparative de J.-P. Vinay & J. Darbelnet (1977), la théorie interprétative de D. Seleskovitch et M. Lederer (2001) et la théorie d'analyse d'erreurs de P. Corder (1980) (cf. *infra* : §6). Au cours de l'examen de ces théories, notre attention se portera en particulier sur les implications didactiques, les apports et/ou les limites pour l'enseignement de la traduction pédagogique.

## **5. Place et importance de la traduction dans l'enseignement des langues : des méthodes traditionnelles aux méthodes modernes**

Afin de bien saisir la place et l'importance de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères, il y a lieu tout d'abord de rappeler l'histoire de la didactique des langues qui est marquée par la dichotomie entre les méthodes traditionnelles et les

---

<sup>153</sup> Cotelli, 2008 : 7.

méthodes modernes<sup>154</sup>. Depuis le XIXe siècle, le rôle de la langue maternelle et de la traduction est au centre du débat sur la didactique des langues. La traduction a joué un rôle de premier plan dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'au moment où certaines méthodes excluent l'utilisation de la langue maternelle dans les classes de langues étrangères. Or, celle-ci occupe une place centrale dans l'enseignement, soit par le biais de la traduction ou de l'explicitation<sup>155</sup>. Dans les méthodes actuelles, la traduction a retrouvé sa place et se concentre non seulement sur la transmission des compétences linguistiques, mais aussi sur l'introduction de l'analyse du discours et de la pragmatique.

Nous tentons d'examiner brièvement le rôle de la traduction pédagogique dans la classe de langues en essayant de répondre aux questions suivantes : la traduction pédagogique, sert-elle à enseigner une langue étrangère ? à perfectionner la langue maternelle ? à évaluer la compétence de l'apprenant dans la langue étrangère enseignée ? à initier une professionnalisation de la traduction au niveau universitaire ?

### **5.1. La méthode traditionnelle**

La méthode traditionnelle de l'enseignement d'une langue étrangère est aussi connue sous le nom de grammaire-traduction ou de méthode classique, étant donné qu'elle concernait surtout l'enseignement du grec et du latin. Cette méthode, qui donnait la priorité à la grammaire, a progressivement fait basculer la tendance en faveur de la traduction en introduisant et en développant la pratique de nombreux exercices de thème et de version. Avec ce changement, C. Puren (1996) note que l'enseignement commençait toujours par la traduction de textes ou de phrases isolées et se terminait par quelques remarques grammaticales. La pratique de la version consistait à découper en parties un texte de la langue étrangère et à le traduire mot à mot dans la langue maternelle. L'objectif d'apprentissage était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. L'utilisation de la traduction dans la méthode classique était principalement destinée à l'apprentissage de la langue cible et à l'évaluation de la compréhension de l'étudiant. La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire que la règle était présentée d'abord et appliquée ensuite à des cas

---

<sup>154</sup> E. Lavault, 1998, *op. cit.*: 15.

<sup>155</sup> C. Germain, 1993:141.

particuliers sous forme de phrases<sup>156</sup>. Quant au vocabulaire, il était dispensé sous forme de listes d'équivalences de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur, comme le note E. Lavault :

« [...] la traduction équivaut à un transcodage, une transposition des mots d'une langue aux mots de l'autre fondée sur des correspondances codifiées, des équivalences de significations établies en dehors de toute situation de communication » (1998 : 16).

En résumé, nous pouvons dire que la traduction occupe une place importante dans la méthode traditionnelle dont l'enseignement se limite aux règles de grammaire et au vocabulaire introduits dans la leçon, ceci sans tenir compte du rôle de la communication aussi bien dans l'apprentissage des langues que dans la traduction. À cet égard, J.-P. Cuq et I. Gruça soulignent que la méthode dite traditionnelle est critiquée en raison de l'absence d'un contexte de communication dans l'apprentissage, et du fait qu'elle privilégie la forme au détriment du sens (2003 : 361). Il est à noter qu'une telle méthode favorise les interférences linguistiques.

## **5.2. Les méthodes modernes**

Au XXe siècle, le besoin croissant de communiquer avec différents peuples à des fins commerciales a conduit à la naissance des méthodes modernes. Celles-ci englobent la méthode directe, la méthode audio-orale (MAO), la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et la méthode fonctionnelle-notionnelle<sup>157</sup> ou méthode communicative.

### **5.2.1. Rejet de la langue maternelle et traduction**

Parmi les méthodes modernes appliquées dans l'enseignement des langues étrangères, nous pouvons citer les trois méthodes : directe, audio-orale et audio-visuelle. Leurs points communs sont qu'elles éliminent toutes les trois la version et le thème dans la

---

<sup>156</sup> E. Lavault, *op. cit.*, 15.

<sup>157</sup> Cette méthode était appelée 'fonctionnelle-notionnelle' dans les années 1970, mais depuis les années 1980, elle est appelée 'méthode communicative'.

phase d'apprentissage, d'une part, et qu'elles refusent tout recours à la langue maternelle, d'autre part (E. Lavault, 1998 : 16). Ceci afin d'éviter les interférences qui peuvent se produire entre la langue maternelle de l'étudiant et la langue étrangère apprise.

### **5.2.1.1. La méthode directe**

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a conduit à l'apparition d'un nouvel objectif communicatif appelé 'pratique' qui vise la maîtrise effective de la langue comme instrument de communication au service du développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques<sup>158</sup>. De ce fait, en réaction aux insuffisances de la méthode grammaire-traduction et aux nouvelles exigences de l'apprentissage des langues étrangères, la méthodologie directe est apparue. Comme le rappelle E. Lavault, cette méthode a pour objectif « de créer chez l'élève une association directe et instinctive entre 'la chose' et 'l'action dénotées' et la langue étrangère, en évitant toute interférence avec les structures de la langue maternelle, et donc tout transcodage d'une langue à l'autre » (1998 : 17). Elle rejette ainsi le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères. À ce sujet, H. Besse (2001) ajoute que l'utilisation de la langue maternelle est évitée en utilisant directement la langue étrangère et en se basant d'abord sur des gestes, des mimiques, des dessins, puis progressivement par le biais de la langue étrangère elle-même. Donc, dans le cadre de cette méthode, la langue étrangère étant le seul moyen de communication, elle ne donne aucune place à la traduction.

À son tour, ladite méthode est critiquée pour son incapacité à expliquer des mots ou des idées abstraits dans la langue étrangère. Souvent, la compréhension complète ne peut être atteinte malgré l'utilisation des gestes, des dessins ou des imitations. Dans ce cas, les apprenants sont obligés de chercher le sens correspondant dans leur langue maternelle. D'un point de vue pratique, il est donc impossible d'éviter la traduction ou l'utilisation de la langue maternelle dans la classe de langue étrangère.

---

<sup>158</sup> C. Puren, 1996 : 126.

### 5.2.1.2. Les méthodes audio-orales et audio-visuelles

La méthode audio-orales (MAO) a pour objectif de développer chez les apprenants les quatre compétences (compréhension orale et écrite, et production orale et écrite) par le biais de techniques répétitives et imitatives<sup>159</sup>. Dans cette méthode, la compétence orale occupe une place prépondérante. À l'instar de la méthode directe, la traduction est exclue de la méthode audio-orale. Le passage par la langue maternelle lors de l'apprentissage d'une langue étrangère est considéré comme une source d'interférences. Cependant, si l'apprentissage d'une langue est considéré comme un processus mécanique de formation d'habitudes, cela va à l'encontre de la créativité illimitée du langage humain<sup>160</sup> conduisant ainsi à un échec de cet apprentissage.

D'un autre côté, dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), l'image occupe une place importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. On considère que l'accès direct au sens est possible grâce à l'image. Dans cette approche, il est également conseillé aux apprenants de penser directement dans la langue étrangère en imitant les locuteurs natifs de cette langue. Cette méthode, non plus, ne laisse non plus aucune place à la traduction et à l'utilisation de la langue maternelle.

Après l'examen des différentes méthodes appliquées au fil des années dans l'enseignement des langues étrangères, plusieurs constatations s'imposent. D'abord, la traduction occupe une place importante dans les méthodes traditionnelles, bien que celles-ci privilégient l'acquisition de règles de grammaire et de listes de mots de vocabulaire. En ce qui concerne les méthodes modernes, la méthode directe favorise l'accès direct à la langue étrangère sans l'intermédiaire de la langue maternelle, ni de la traduction. La méthode audio-orale, qui rejette également l'utilisation de la langue maternelle et de la traduction dans l'apprentissage des langues étrangères, propose des gestes, des mimiques et des dessins en complément de la langue étrangère qui sert aussi de langue d'enseignement. Enfin, pour la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), l'image est le meilleur moyen pour accéder au sens dans la langue étrangère. Soulignons également que le contexte de communication, ignoré

---

<sup>159</sup> C. Germain, 1993 : 142.

<sup>160</sup> E. Lavault, 1998 : 17.

jusqu'alors par la méthode traditionnelle, est pris en considération par les méthodes modernes : la méthode directe, la MAO et la SGAV.

Il convient de noter toutefois que, même si, pédagogiquement, la traduction formelle est exclue des méthodes directe, audio-orale et audiovisuelle, l'accès aux mots étrangers se fait indirectement par l'étudiant lui-même qui procède à une traduction mentale et utilise la langue maternelle pour comprendre la langue étrangère. J. R. Ladmiral décrit précisément ce phénomène qu'il appelle également la « traduction spontanée » ou « silencieuse » :

« Dans le cadre scolaire, et, plus généralement, dans toute formation initiale à l'apprentissage des langues vivantes étrangères, on rencontre une forme de « traduction » minimale qui n'est en fait qu'un artefact psychopédagogique : le surcodage mental. Quelle que soit la « méthode » utilisée, quand les apprenants se trouvent confrontés à un signifiant inconnu de la langue étrangère qui leur est enseignée (L2), ils tendent spontanément à le sémantiser en l'identifiant à un signe (signifiant + signifié) de leur langue « maternelle » (L1) : c'est ce qu'il est convenu d'appeler la « traduction spontanée » ou « silencieuse »<sup>161</sup>.

E. Lavault ne fait que confirmer cette idée en précisant : « [...] il paraît naturel que, face à l'objet, à l'action ou à la situation décrite dans la langue étrangère, l'élève réagisse par un processus de traduction mentale difficilement contrôlable » (1998 : 18).

À notre sens, le fait que l'enseignant exige de l'étudiant qu'il pense dans la langue étrangère n'empêche pas les traductions spontanées. De même, l'interdiction de l'utilisation de la langue maternelle ou de la traduction en classe ne peut pas empêcher l'apprenant d'y avoir recours. Par conséquent, pour éviter les problèmes d'interférence qu'une telle interdiction peut entraîner, il est important d'apprendre aux étudiants à traduire, c'est-à-dire de rétablir l'usage de la langue maternelle dans les cours de langues. En réaction à la méthode directe et aux méthodes audio-orale et audiovisuelle, la méthode communicative développée dans les années 1980 avance «

---

<sup>161</sup> J.-R. Ladmiral, 1995 :411.

une théorie de l'apprentissage où la langue maternelle retrouve sa place et, de ce fait, réhabilite la comparaison entre les langues et encourage la traduction »<sup>162</sup>.

### 5.2.2. Retour de la traduction dans l'enseignement des langues

L'avènement de la méthode communicative au début des années 1980 a marqué la redécouverte du rôle de la traduction et de son importance dans les cours de langues modernes. Cette méthode « rejette les 'tabous' des méthodes audio-orale et audiovisuelle sur l'utilisation de la langue maternelle »<sup>163</sup>. Outre l'acquisition de compétences linguistiques, cette approche vise à transmettre une compétence communicative, voire une compétence pragmatique. À cet égard, B. Boyer note que, pour communiquer efficacement, il ne suffit pas de connaître le système linguistique, il faut aussi savoir l'utiliser en relation avec le contexte social, car l'acte de communiquer comporte plusieurs composantes : linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles (1990 :12).

Nous pouvons donc déduire que la méthode communicative apporte divers contextes propices à la didactique des langues étrangères. Elle vient compléter la méthode traditionnelle de la traduction, qu'il est de coutume de baptiser sous les noms de *version* et *thème*, ces exercices linguistiques sans portée communicative et propres à l'enseignement de langues mortes et de textes littéraires anciens. Cette approche que nous offre la méthode communicative, soulignons-le, est basée sur le nouveau concept de médiation linguistique, socioculturelle et pragmatique. La traduction est alors considérée comme une compétence interculturelle et une activité communicative. Les cours de langue réintroduisent donc l'utilisation de la langue maternelle et de la traduction et tiennent désormais compte des contextes linguistiques, pragmatiques et socioculturels dans l'enseignement/apprentissage des langues et de la traduction.

Pour conclure, la traduction pédagogique vise à enseigner une langue non familière au moyen d'une langue connue - le plus souvent la langue maternelle<sup>164</sup> (cf. E. Lavault,

---

<sup>162</sup> E. Lavault, 1998 : 19.

<sup>163</sup> H. Besse, 2001 : 46.

<sup>164</sup> E. Lavault, *ibid.* : 19.

1998). Aussi, face à leur langue maternelle et à la langue cible qu'ils apprennent, les étudiants sont-ils dans une position où ils peuvent intervenir, interagir. Cependant, la langue maternelle et sa forte structure ont une influence sur la langue cible en apprentissage et les interférences intra et inter-linguistiques entraînent la production d'erreurs de traduction. Cette situation a rendu nécessaire une approche de l'enseignement des langues par le biais de l'analyse des erreurs ainsi produites.

Le sous-chapitre suivant traite du rôle de l'analyse d'erreurs dans l'enseignement d'une langue étrangère et de la traduction pédagogique.

## **6. Analyse d'erreurs : apports et limites**

Tout au long de l'histoire des méthodes d'enseignement, il est prouvé que la traduction est une technique d'enseignement utile à l'apprentissage d'une langue étrangère<sup>165</sup>. Dans les méthodes traditionnelles, la traduction n'était envisagée que d'un point de vue linguistique, mais dans les années 1960, elle va au-delà du transcodage des langues en tenant compte de leurs contextes de production. À ce sujet, G. Mounin écrit :

« Pour traduire une langue étrangère, il faut que deux conditions soient remplies, chacune d'entre elles étant nécessaire et aucune d'entre elles n'étant suffisante en soi : étudier la langue étrangère ; étudier l'ethnographie de la communauté dont cette langue est l'expression » (2004 : 236).

Par conséquent, aucune traduction n'est tout à fait adéquate si ces conditions ne sont pas remplies, et les erreurs de traduction résultent non seulement d'une connaissance insuffisante de la langue étrangère mais aussi de la méconnaissance de la culture de cette langue. Parmi les erreurs qui en découlent, on peut noter celles dues à l'interférence de la langue maternelle à un certain stade de l'apprentissage, sans oublier divers autres facteurs. Ainsi, depuis longtemps aussi, l'un des principaux enjeux des théories de la traduction est d'identifier la nature et le type d'erreurs de traduction commises par les apprenants.

---

<sup>165</sup> G. Cook, 1998: 277.



Dans cette sous-chapitre, nous présentons d'abord les différentes théories de l'analyse d'erreurs proposées par différents experts. Nous définissons ensuite ce qu'est une erreur et discutons des types et des sources d'erreurs. Nous nous limitons à l'examen des étapes de l'analyse d'erreurs qui répondent à nos objectifs de recherche. Cette étape nous permet, à partir du corpus de tests des étudiants de l'Unité de français, d'identifier les erreurs, de distinguer leurs types et d'expliquer leurs causes, et enfin, d'identifier les stratégies et les techniques qui peuvent être utilisées pour corriger les erreurs (cf. Partie II, Chapitre 4).

## **6.1. Théories des erreurs**

En matière de théories des erreurs, on distingue trois approches : l'analyse contrastive (R. Lado, 1957), l'analyse des erreurs proprement dite (P. Corder, 1967) et la théorie de l'interlangue (L. Selinker, 1972).

### **6.1.1. Analyse contrastive**

L'analyse contrastive, qui repose sur la linguistique contrastive, s'est développée à partir de 1945 sous l'impulsion d'un chercheur : R. Lado (1957). La linguistique contrastive est définie comme « une sous-catégorie de la linguistique qui s'intéresse à la comparaison de deux ou plusieurs langues ou sous-systèmes linguistiques afin de déterminer les similitudes et les différences entre les langues en question »<sup>166</sup>. Quant à R. Lado (1957), dans son livre intitulé *Linguistics Across Cultures*, affirme que les apprenants ont tendance à transférer dans la langue étrangère ou seconde, en réception comme en production, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle. Ce qui est similaire serait facilement transféré, donc plus facile à apprendre (un transfert positif), ce qui est différent donnerait lieu à un transfert négatif (l'interférence) et donc à des erreurs qui ne seraient que les manifestations des difficultés d'apprentissage. En outre, R. Lado (1957) suppose que, par le biais de la comparaison linguistique de la langue maternelle et de la langue étrangère, on peut prévoir les difficultés d'apprentissage qui peuvent être prises en compte dans la préparation des matériels pédagogiques<sup>167</sup>.

---

<sup>166</sup> J. Fisiak (1981) cité dans J. Xu., 2008 : 36.

<sup>167</sup> R. Lado (1957) cite dans M. Marquillo, 2003.

En effet, l'analyse contrastive a un rôle important à jouer dans la compréhension et l'identification des interférences. Cependant, celles-ci ne sont pas la seule cause d'erreurs. Comme l'indique J. Norrish (1983), les facteurs émotionnels, physiques, sociaux et environnementaux peuvent être des raisons de commettre des erreurs. De ce fait, l'approche contrastive, ne permettant pas de répondre aux autres causes d'erreurs, a fait place à la théorie de l'analyse des erreurs développée par P. Corder dans les années 1960.

### **6.1.2. Analyse des erreurs**

L'analyse des erreurs s'est développée sous l'impulsion de chercheurs comme P. Corder (1967), J.C. Richards (1971) et L. Selinker (1972). Il s'agit d'une étude systématique qui a pour objectif de découvrir l'origine des erreurs commises par des apprenants d'une langue étrangère. Selon R. Porquier et U. Frauenfelder (1980), cette méthode scientifique permet de décrire, d'expliquer et de corriger des erreurs. Elle aide à mieux comprendre les processus et les stratégies d'apprentissage de langue étrangère. De ce fait, elle « [...] conduit non seulement à la détection de zones de difficultés dans l'apprentissage de la langue étrangère mais aussi à la détermination des causes de ces difficultés et aide, de la sorte, à la planification des activités, des exercices et des stratégies d'enseignement/apprentissage et de remédiation »<sup>168</sup>. À ce sujet, P. Corder (1967) souligne que les erreurs d'un apprenant ne sont pas aléatoires, mais systématiques (les erreurs non systématiques se produisent dans la langue maternelle) et qu'elles ne sont pas négatives ou n'interfèrent pas avec l'apprentissage de la langue cible. Bien au contraire, elles représentent un facteur positif et facilitateur indispensable au processus d'apprentissage. Elles indiquent également les stratégies individuelles de l'apprenant. Plus tard, J.C. Richards (1971) identifie trois types d'erreurs : (a) les erreurs de transfert interlinguistique ; (b) les erreurs intralinguistiques qui résultent d'une application incorrecte, incomplète ou trop généralisée des règles grammaticales ; (c) les erreurs de développement dues à des suppositions erronées concernant la langue cible.

---

<sup>168</sup> R. Porquier & U. Frauenfelder, 1980 : 32.

Rappelons que l'objectif de l'Analyse contrastive est d'expliquer les erreurs d'interférence (cf. §6.1.1). L'analyse d'erreurs vise plutôt à identifier et à analyser les causes qui conduisent à l'apparition des erreurs. Selon cette approche, la production d'erreurs n'est pas considérée comme le résultat du seul transfert linguistique, mais aussi de divers autres facteurs. P. Corder note l'importance de l'analyse des erreurs à plusieurs niveaux : pour l'enseignement, pour l'apprenant, pour l'enseignant et pour le chercheur<sup>169</sup> (1987 : 46).

Contrairement aux méthodes audio-orale et audiovisuelle, qui considèrent l'erreur comme un signe négatif ou un échec dans l'apprentissage, l'approche communicative, c'est-à-dire la méthode d'enseignement la plus récente, considère l'erreur comme une étape normale du processus de l'apprentissage. Ainsi, le statut de l'erreur semble être celui d'un bon indicateur de l'enseignement/apprentissage. D'ailleurs, actuellement, l'erreur n'est plus synonyme d'échec irrémédiable.

### **6.1.3. Théorie de l'interlangue**

L. Selinker<sup>170</sup> (1972) définit le concept d'interlangue comme « un système intermédiaire entre la langue source et la langue cible ». Ce système intermédiaire est développé par l'apprenant d'une langue étrangère qui n'a pas encore maîtrisé la langue cible. Au cours de l'apprentissage, l'apprenant a tendance à transférer les formes et les représentations de sa langue et culture maternelles dans la langue et culture étrangères. Il conserve certaines caractéristiques de sa langue maternelle d'une part, et il généralise les règles de la langue cible d'autre part. L'influence interlinguistique entraîne la création d'un transfert linguistique (transfert négatif, transfert positif, évitement et ajout) et une surgénéralisation (au niveau grammatical, lexical, discursif). Ce phénomène se manifeste par des emprunts lexicaux, des traductions littérales et de nouvelles formulations syntaxiques.

---

<sup>169</sup> "The first to the teacher in that they tell him if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed, and consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense, this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself because we can regard the making of errors as a device the learner uses to learn".

<sup>170</sup> L. Selinker, 1972 :212.

Le point commun à ces trois théories est l'affirmation que les erreurs sont inhérentes au processus d'apprentissage. Par conséquent, en tant qu'apprenants en langue, traducteurs débutants ne peuvent pas éviter de commettre des erreurs. Pour découvrir l'origine de ces erreurs, nous nous appuyons sur les cinq étapes d'analyse distinguées par P. Corder, à savoir : le recueil d'un échantillon langagier des apprenants, l'identification de l'erreur, la classification en types d'erreurs, l'explication de l'erreur et la correction de l'erreur. Pour ce faire, nous analysons le corpus constitué à partir des tests des étudiants pour essayer d'identifier et de répertorier les erreurs récurrentes commises par les étudiants de l'Unité de français. L'analyse de l'erreur étant différente de l'analyse de la faute, nous distinguons tout d'abord ces deux concepts dans le sous-chapitre suivant.

## **6.2. Faute et erreur**

Nous tentons ici de mettre au clair les deux concepts qui se confondent, à savoir 'faute' et 'erreur'. Cette dernière est l'objet de notre recherche.

### **6.2.1. Faute**

Une faute est due à un glissement de performance causé par la fatigue, l'inattention ou autre négligence, et peut être facilement auto-correctée (P. Corder,1980). Elle est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant qui connaît et maîtrise la structure de la langue, mais n'arrive pas à utiliser la forme correcte sur le moment. Cependant, il redevient capable de relever ses fautes et de les corriger dès qu'il se retrouve dans une situation normale.

### **6.2.2. Erreur**

En didactique des langues étrangères, une erreur correspond à une déviation due à une compétence insuffisante ou l'inaptitude de la part de l'apprenant (P. Corder,1980). C'est une déviation systématique faite par l'apprenant qui n'a pas encore maîtrisé les règles de la langue apprise ou en cours d'apprentissage.

J.P. Astolfi précise la différence fondamentale entre la faute et l'erreur comme suit :

« La faute, qui peut être due à un élément contingent (négligence passagère, distraction, fatigue, etc.), est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter. L'enseignant l'évalue a posteriori pour la sanctionner. L'erreur, quant à elle, revêt un caractère systématique et récurrent : elle est un 'symptôme' de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné. L'enseignant lui applique un traitement a priori pour la prévenir, traitement basé sur le relevé et l'explication des erreurs antérieures de même nature »<sup>171</sup>.

De même, P. Corder (1980) caractérise la différence entre l'erreur et la faute comme suit :

« Les erreurs de performance seront par définition non systématiques, et les erreurs de compétence systématiques [...]. Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler « faute » les erreurs de performance, en réservant le terme d' « erreur » aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire»<sup>172</sup>.

Autrement dit, l'erreur est envisagée comme le signe d'un dysfonctionnement qui renvoie à l'analyse d'une cause externe, liée au système d'enseignement et à l'activité des apprenants. Comme l'erreur a un caractère systématique et récurrent, elle permet de déterminer les domaines qui posent des problèmes. Les enseignants peuvent alors relever les types et les sources de ces erreurs et proposer des mesures correctives.

### **6.3. Types d'erreurs**

Depuis longtemps, les erreurs systématiques commises par les apprenants en langue et les traducteurs débutants sont au centre des préoccupations des enseignants et des chercheurs. Grâce à l'analyse des erreurs, ils sont désormais en mesure d'indiquer pour chaque erreur, le type, la source et le degré de gravité. Ainsi, en didactique des

---

<sup>171</sup> J.P. Astolfi, 1997 : 2.

<sup>172</sup> P. Corder (1980) cité dans Marquillo, 2003 : 120.

langues, C. Tagliante distingue cinq grands types d'erreurs : linguistiques, phonétiques, socioculturelles, discursives et stratégiques (2001 : 157). De même, L. Dermitas (2008) différencie deux types d'erreurs dans la production écrite : les erreurs de contenu et les erreurs de forme. Le premier concerne les erreurs discursives, analysables au niveau pragmatique (NP), le second fait référence aux erreurs lexicales, morphologiques et syntaxiques, analysables au niveau linguistique (NL). D'après L. Dermitas (2008), les erreurs de formes peuvent être étudiées en trois catégories :

«1) Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (articles : féminin, masculin), les adjectifs, l'accord en genre et en nombre, et les composés (noms et adjectifs), etc. 2) Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, etc. 3) Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe »<sup>173</sup>.

Pour sa part, D. Gile distingue trois types d'erreurs : les erreurs de sens, les erreurs de langue et les faiblesses dans la terminologie et la phraséologie spécialisées. Selon cet auteur, les erreurs de sens se réfèrent à : « une connaissance insuffisante de la langue source et de la langue cible ; une lecture inattentive ou une mauvaise qualité du texte de départ ; une reformulation inattentive du texte de départ ; un problème d'acquisition d'information *ad hoc* ; une erreur mécanique au moment de la lecture et d'écrire » (2009 : 214). Les erreurs de langue se réfèrent à : « une maîtrise insuffisante de la langue d'arrivée ; une incapacité plus fondamentale de l'apprenant de se distancier des structures linguistiques du texte de départ lors de la reformulation en langue d'arrivée ; une reformulation inattentive et l'absence de vérification de l'acceptabilité de l'énoncé produit en langue d'arrivée »<sup>174</sup>. Et, les faiblesses dans la terminologie et phraséologie spécialisées « qui sont dues à l'absence d'une recherche

---

<sup>173</sup> L. Demirtaş, 2008 :181.

<sup>174</sup> D. Gile, 2009 : 215.

appropriée, à un mauvais choix des sources ou à une mauvaise utilisation de ces sources »<sup>175</sup>.

Détaillant les deux types d'erreurs (contenu et forme) mentionnés ci-dessus, l'American Translation Association<sup>176</sup> (ATA) propose une liste qui peut être utilisée comme moyen d'identification et d'évaluation des erreurs pour les traductions professionnelles. La liste comprend les erreurs suivantes : (1) incompréhension du texte original ; (2) mauvaise traduction dans la langue cible ; (3) Ajout ou omission ; (4) choix des mots ; (5) registre ; (6) traduction trop libre ; (7) traduction trop littérale, mot à mot ; (8) faux-amis ; (9) incohérence ; (10) ambiguïté ; (11) grammaire ; (12) syntaxe ; (13) ponctuation ; (14) orthographe ; (15) ordre des mots ; (16) style et forme (ATA, 2009 : 17). Parmi ces types d'erreurs, nous sélectionnons ceux qui conviennent à l'analyse des erreurs récurrentes de notre corpus de tests.

Rappelons que les erreurs sont systématiques, que leur logique doit être comprise et leurs sources clairement identifiées et diagnostiquées afin que des solutions puissent être proposées. Dans le sous-chapitre suivant, nous tentons donc de discuter des sources d'erreurs.

#### **6.4. Sources d'erreurs**

Les sources d'erreurs sont nombreuses. Parmi les plus importantes, on peut citer l'influence intralinguistique et interlinguistique (J.C. Richards, 1971 et M. Marquillo, 2003), le matériel pédagogique mal préparé et la faiblesse des méthodes d'enseignement, ainsi que des facteurs sociaux et psychologiques (H.J. Norrish, 1993).

La méthode contrastive a permis de penser que les erreurs étaient dues à des différences structurelles entre la langue maternelle et la langue cible. Cependant, les théoriciens de l'analyse des erreurs ont par la suite observé que les écarts par rapport à

---

<sup>175</sup>*Ibid* :215.

<sup>176</sup> American Translators Associations (2009). *ATA Certification Program Certification Exam: An Informational Presentation*. Disponible sur le lien : [http://www.atanet.org/certification/aboutexams\\_presentation.php](http://www.atanet.org/certification/aboutexams_presentation.php), consulté le 18.08.2020.

la norme pouvaient également être le résultat d'irrégularités intralinguales ou de phénomènes de surgénéralisation. Les causes de l'erreur résident donc non seulement dans l'influence de la langue maternelle, mais aussi dans le bagage de connaissances accumulées dans la langue cible.

À cet égard, J.C. Richards distingue trois sources d'erreurs de compétence : (1) les erreurs d'interférence qui font référence aux erreurs de transfert de la langue maternelle ; (2) les erreurs intralinguales qui résultent d'une application incomplète et d'une surgénéralisation des règles de la langue cible ; (3) les erreurs de développement qui reflètent les tentatives de l'apprenant de faire des hypothèses sur la langue cible (1971 : 174).

En résumé, en plus des facteurs linguistiques, le manque de matériel pédagogique adéquat, les méthodes d'enseignement inappropriées et le statut social et psychologique des apprenants et des enseignants peuvent entraîner la production de diverses erreurs.

### **6.5. Importance de la méthode d'analyse des erreurs pour l'enseignement de la traduction pédagogique**

L'analyse des erreurs a montré que la production d'erreurs est non seulement le résultat du transfert linguistique, mais qu'elle est aussi déterminée par divers facteurs (cf. §6.1.2.3). Sa contribution est importante à plusieurs niveaux : (1) pour l'enseignant, comme le souligne P. Corder (cf. supra, §6.1.2), cette méthode lui permet de vérifier le niveau d'acquisition des compétences par les apprenants et de prévoir de ce qu'il leur reste à apprendre ; 2) pour l'apprenant, elle constitue une grande motivation grâce à laquelle l'apprenant peut progresser vers les compétences visées en réinvestissant ses connaissances ; 3) pour l'enseignement, elle sert à le planifier, à l'évaluer, à l'adapter ; 4) pour le chercheur, l'analyse des erreurs fournit des informations sur les stratégies que l'apprenant utilise au cours de son apprentissage. Sur ce point, H.J. Norrish (1993) ajoute que l'investigation d'erreurs peut être utilisée à des fins de diagnostic et de pronostic. Le diagnostic consiste à mettre en évidence le problème afin de fournir à l'enseignant des informations sur les



difficultés de l'apprenant à un moment donné du processus d'apprentissage. Le pronostic consiste à établir des plans pour résoudre un problème ou pour indiquer le moment où l'enseignant doit modifier le matériel pédagogique pour répondre aux problèmes de l'apprenant. On peut donc constater que la méthode d'analyse des erreurs est utile pour tous les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage à différents niveaux.

## 7. Stratégies de traduction

Tout au long de notre expérience d'enseignement, nous avons remarqué que, lors des exercices de traduction pédagogique, les apprenants débutants utilisent essentiellement la stratégie de traduction littérale. La traduction est une activité complexe dans laquelle les apprenants rencontrent différents types de difficultés. Pour les résoudre, diverses stratégies autres que la traduction littérale doivent être adoptées. Alors, quelles sont-elles ?

Rappelons que J.-P. Vinay et J. Darbelnet<sup>177</sup> (1958) distinguent deux grandes stratégies de traduction appelées : (1) traduction directe qui comprend les procédés comme l'emprunt, la traduction lexicale, le calque et la transposition ; (2) traduction oblique qui inclut les procédés comme la modulation, l'équivalence et l'adaptation. Lorsque la traduction littérale n'est pas possible en raison de différences lexicales et syntaxiques entre deux langues données, c'est la traduction oblique qui est utilisée (cf. Chap. 4 §6).

De même, R. Jääskeläinen<sup>178</sup> (1993) distingue deux types de stratégies qu'il appelle globales et locales. Les stratégies globales se réfèrent à des principes généraux pour résoudre des problèmes généraux, et les stratégies locales se réfèrent à des activités décisionnelles spécifiques (cf. Chap. 4 §6). Pour sa part, A. Chesterman (1997) les divise en trois catégories : les stratégies grammaticales, sémantiques et pragmatiques. Les stratégies grammaticales se concentrent sur la forme, et dans ce cas, le traducteur peut utiliser des procédés tels que la traduction littérale, les emprunts, les calques et la transposition tout en préservant la grammaire et l'acceptabilité des rendus. Les

---

<sup>177</sup> J.-P. Vinay et J. Darbelnet (1958) cité dans L. Venuti, 1998 : 242.

<sup>178</sup> R. Jääskeläinen, 1993 : 102.

stratégies sémantiques, quant à elles, se concentrent sur la signification des mots. La paraphrase peut être utilisée dans ce cas. Enfin, les stratégies pragmatiques sont axées sur le discours, le traducteur peut alors utiliser des techniques telles que l'adaptation, l'explicitation, l'ajout ou l'omission (cf. Partie II, Chap. 4). Outre ces stratégies de traduction, les apprenants en langue et les étudiants traducteurs doivent maîtriser les stratégies de recherche d'informations que nous présentons dans le sous-chapitre suivant.

## **7.1. Recherche des informations et outils**

Il est particulièrement important de renforcer la capacité des étudiants à rechercher des informations dans des dictionnaires et d'autres outils en ligne. Ceci pour qu'ils puissent mieux réussir leurs exercices de traduction, améliorer leur connaissance linguistique des deux langues de travail et progresser dans leurs études de langues étrangères. Par ailleurs, la consultation d'un dictionnaire est aussi l'une des stratégies importantes de recherche d'informations et de traduction. Les dictionnaires varient dans leur approche. De nombreux experts, tels que M. Snell-Hornby, 1991 ; M. Baker, 1998 ; J. Hutchins, 1999 ; M. Guidère, 2010, insistent sur le fait que, en tant qu'utilisateurs de langues, les étudiants doivent savoir comment consulter et utiliser efficacement ces outils et qu'ils doivent être formés dans ce sens. Autrement dit, cette formation doit être considérée comme l'un des volets de leur enseignement. Nous constatons que, dans l'Unité de français de l'UAA, aucune considération n'est accordée à la formation systématique des étudiants à l'utilisation de ces outils de soutien indispensables.

### **7.1.1. Consultation de dictionnaire en traduction**

Les dictionnaires sont depuis longtemps reconnus comme des outils d'apprentissage très pratiques et sont souvent la première source d'information que les apprenants et les traducteurs utilisent. Il existe différents types de dictionnaires. Ils peuvent être monolingues, bilingues, analogiques (thésaurus), spécialisés, encyclopédiques, étymologiques, électroniques, etc. sans oublier les dictionnaires des synonymes et des antonymes. Un dictionnaire est standardisé et doit répondre à des normes. Sue Atkins

(1991), cité dans T. Fontenelle<sup>179</sup> (1994), définit ainsi les éléments que toute entrée se doit de comporter :

« 1) l'adresse proprement dite (*headword*) ; 2) les variantes (abréviation, variantes orthographiques) ; 3) la prononciation ; 4) les inflexions [Sic.] ; 5) l'étymologie ; 6) la grammaire (la partie du discours, les structures syntaxiques requises) ; 7) les catégories sémantiques et syntaxiques ; 8) les explications concernant le sens (définitions + traduction) ; 9) les exemples (et leur traduction) ; 10) les expressions idiomatiques ; 11) les étiquettes linguistiques (registre de langue, étiquettes régionales, stylistiques, codes matière...) ; 12) les notes d'usage ; 13) les indicateurs (paraphrases, renvois, collocations typiques) ; 14) les relations sémantiques (synonymie, antonymie, hyperonymie) ; 15) les entrées secondaires (mots dérivés, mots composés) ; 16) les illustrations ».

Face à cette diversité de ressources et aux questions linguistiques et encyclopédiques qu'un mot donné peut soulever, il convient d'enseigner explicitement et systématiquement l'utilisation des différents outils. En effet, avec une formation adéquate, les étudiants pourront travailler efficacement, acquérir une plus grande autonomie dans leur processus d'apprentissage et être moins dépendants du professeur de langue (M. Snell-Horny, 1991). De nos jours, les éditeurs de dictionnaires produisent des cassettes audios et des cahiers d'exercices destinés à l'initiation des utilisateurs. Les méthodes proposées peuvent être adaptées à l'enseignement en classe.

En classe de langues étrangères, comme l'indique M. Snell-Horny (1991), le dictionnaire bilingue tend à être l'outil préféré de l'apprenant, notamment pour vérifier le vocabulaire, la grammaire et les usages. Il fournit des correspondances hors contexte entre des mots et des expressions dans deux langues différentes. En d'autres termes, le vocabulaire de la langue étrangère est rendu, non pas en fonction de son propre contexte social et culturel, mais en fonction des équivalents dans la langue cible. Jusqu'à un certain niveau de compétence, les dictionnaires bilingues sont utiles aux apprenants en langue et aux traducteurs débutants. Le dictionnaire monolingue est

---

<sup>179</sup> T. Fontenelle, 1994 : 30.

utilisé pour définir ou expliquer des mots et des expressions. À cet égard, M. Guidère constate, d'après son expérience, que les traducteurs utilisent davantage un dictionnaire monolingue, qu'ils trouvent plus précis et plus complet pour comprendre les unités à traduire, et que les dictionnaires bilingues ne constituent pas une aide immédiate au traducteur, mais un moyen de compréhension du sens général des entrées choisies (2010 : 140).

### **7.1.2. Traduction assistée par ordinateur et/ou traduction automatique**

La nécessité d'établir une communication en ligne entre différentes parties du monde et entre des personnes parlant des langues différentes impose de recourir à la traduction automatique (ou traduction machine). Comme le rappelle M. Guidère, ce n'est que dans les années 1990 que la traduction automatique, résultat des technologies de l'information, débute dans la pratique du traducteur (2010 : 115). Les besoins croissants en traduction, dans les domaines du commerce et de la communication dans le monde entier, ont rapidement obligé le métier de la traduction à se tourner vers l'automatisation et à utiliser les services de logiciels de traduction automatique. En la matière, J. Hutchins écrit :

« Peu de gens suggéreraient l'utilisation de la traduction automatique pour traduire dans le domaine littéraire ; mais il existe de nombreux cas dans lesquels la traduction automatique offre de réels avantages par rapport aux traducteurs humains : la traduction automatique permet un accès plus rapide et plus facile à un coût moindre ; la traduction de documents via un logiciel garantit également la confiance dans l'information, qui peut être exportée et utilisée de nombreuses manières différentes si nécessaire ; lorsque les services d'un traducteur humain sont difficiles à trouver, les machines peuvent aider ; contrairement aux traducteurs humains qui peuvent en fait apprendre quelques langues, l'ordinateur peut être chargé de nombreuses langues » (1999 : 40).

Cependant, si l'on veut de la qualité dans la traduction, il n'y a pas de substitut au cerveau humain. Et en matière de traduction littéraire, le traducteur humain restera

toujours le meilleur choix car la traduction exige de l'imagination, de la subtilité et de la réflexion. De plus, la localisation de d'expressions idiomatiques et de proverbes, par exemple, est l'un des problèmes les plus fréquents auxquels le traducteur est confronté et auxquels la traduction machine ne peut pas toujours proposer la solution. Il est donc essentiel de montrer aux apprenants les atouts, mais aussi les limites des informations obtenues à partir des ressources en ligne comme des dictionnaires classiques.

J. Hutchins rappelle la relative nouveauté de l'introduction de ressources en ligne dans l'enseignement des langues en ces termes : « l'intégration de la traduction automatique dans la méthodologie d'enseignement des langues étrangères est un domaine relativement inexploré », et souligne l'intérêt de « l'approche de l'apprentissage à partir des erreurs des autres » (1999 : 43). En effet, comme les systèmes de traduction automatique produisent souvent des phrases imparfaites dans la langue cible, l'apprenant peut se voir confier la tâche de vérifier le corpus de référence bilingue, de découvrir les raisons pour lesquelles une erreur donnée se produit et d'explorer ensuite des stratégies de correction possibles.

### **7.1.3. Utilisation de corpus comparables et parallèles**

Une autre bonne stratégie d'apprentissage de la traduction est l'analyse contrastive de deux langues à travers des textes parallèles. L'étudiant doit comparer deux traductions d'un même texte en ciblant, par exemple, le lexique, la grammaire ou même les expressions idiomatiques. Cette tâche doit permettre à l'étudiant traducteur d'expliquer les erreurs qui soulèvent des questions telles que : qu'est-ce qui rend les deux langues similaires ou les différencie ? Pourquoi une traduction littérale n'a-t-elle pas fonctionné ? Etc. L'un des deux textes peut être celui de l'étudiant lui-même. Le fait de comparer sa traduction avec la version parallèle lui permet de constater que sa version est différente de l'original. Ensuite, il doit découvrir en quoi elle diffère et pourquoi. Cela conduit à une discussion très utile sur toute une série de questions linguistiques. Pour ce genre d'exercice, le travail en groupe est plus approprié ; ce qui stimule les étudiants et les motive pour trouver les solutions aux problèmes de traduction qui se posent.

### **Chapitre 3. Place de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères : l'Unité de français en point de mire**

Le chapitre 2 (§5.1 et §5.2) a montré que la traduction occupe une place importante dans la plus ancienne méthode d'enseignement des langues étrangères, qu'est la grammaire-traduction. Bien que rejetée par les méthodes plus récentes, telles que la méthode directe et les méthodes audio-orale et audiovisuelle, l'utilisation de la traduction dans les classes de langues étrangères, retrouve sa place dans la méthode communicative (§5.2.2). Méthode choisie pour la licence *Langue française et compétences professionnelles* de l'Unité de français à l'Université d'Addis Abäba<sup>180</sup>. Ainsi, pour l'enseignement du français langue étrangère en première et deuxième année, l'Unité a choisi d'utiliser la méthode Alter-ego +. Cependant, ce manuel a deux inconvénients majeurs. En premier lieu, il n'est pas contextualisé et ne tient pas compte du savoir-faire culturel des apprenants. Il est destiné à des personnes qui connaissent déjà bien le mode de vie européen et, notamment, le mode de vie français. Cela n'est pas le cas des étudiants de l'Unité de français dont beaucoup viennent des villes de province où ils ont peu de moyens de s'ouvrir à une culture étrangère. Et pour ceux qui sont d'Addis Abäba même, le contact avec la communauté francophone est rare. En second lieu, la méthode communicative met l'accent sur la pratique orale, ce qui permet aux apprenants de communiquer dans des situations de la vie quotidienne, mais ne les entraîne pas suffisamment à la production écrite. La question est donc de savoir comment adapter cette méthode pour que le processus d'apprentissage se fasse dans un enseignement contextualisé, d'une part, et pour que les apprenants acquièrent aussi une compétence à l'écrit, d'autre part. En troisième année de licence, le cursus prévoit trois cours de traduction pédagogique : Initiation à la traduction et interprétation<sup>181</sup> (cf. §2.2.1), Traduction niveau intermédiaire (cf. §2.1.2) et Traduction niveau avancée (cf. §2.1.3). Les trois langues de ces cours sont le français, l'anglais et l'amharique. Comme nous l'avons vu au chapitre 3 (cf. Partie II), et selon la Constitution éthiopienne, l'amharique est enseigné en tant que

---

<sup>180</sup> À l'Université d'Addis Abäba, les langues amharique et anglaise étant les langues de travail de l'université, tous les documents officiels doivent être rédigés et présentés dans l'une de ces deux langues. Le descriptif du programme de la licence *Langue française et compétences professionnelles* (*BA in French Language and Professional Skills*) est publié en anglais pour un usage officiel.

<sup>181</sup> *Basics of Translation and Interpretation* (Code: FIFr 3051), *Intermediate Translation* (FIFr 3053) and *Advanced Translation* (FIFr 3054). *BA in French Language and Professional Skills*, 2013, p. 70.

langue de communication nationale (Constitution §3.5.4), l'anglais est la langue d'enseignement dans le secondaire et le supérieur (Constitution §3.5.5) et les étudiants peuvent apprendre au moins une langue régionale éthiopienne et une langue étrangère de leur choix (Constitution §3.5.6). Dans le cas présent, la langue étrangère est le français. En Éthiopie, la maîtrise de ces trois langues est un atout tant pour les études que pour la vie professionnelle, car elles sont très largement sollicitées dans l'éducation et sur le marché du travail du pays. Rappelons aussi que les étudiants de l'Unité de français ont des profils presque similaires en termes d'âge, de parcours scolaire et de niveau de compétences en langue (cf. Partie II, Chap. 3). Ils arrivent en première année avec une bonne ou moyenne connaissance de l'anglais, une bonne maîtrise de l'amharique, en particulier, à l'oral. Tous sont débutants en français.

En ce qui concerne le programme-même (cf. Annexe 1), nous constatons quelques difficultés liées aux conditions d'enseignement. En effet, les trois cours de traduction sont dispensés de manière intensive en un semestre. Le nombre d'heures allouées à chaque cours reste insuffisant et constitue un handicap majeur dans la mesure où il ne permet ni de compléter le programme prévu, ni d'approfondir les sujets abordés. Cela nous amène à nous interroger sur le déroulement de l'enseignement et sur les domaines à couvrir en un semestre. Nous devons revoir les objectifs à atteindre, le temps à allouer à chaque cours, les matières à traiter dans chaque cours, les exercices à proposer, ainsi que les critères d'évaluation et les méthodes d'enseignement.

Dans ce chapitre, nous donnons d'abord un aperçu du programme de licence de l'Unité de français. Nous présentons ensuite les enseignements de traduction (version et thème) qui s'y pratiquent. Enfin, nous décrivons brièvement le module *Language Use and Meaning*<sup>182</sup>, tout en notant nos constatations.

### **3.1. Aperçu du programme de licence de l'Unité de français**

Conformément à la décision du Conseil académique de l'Université d'Addis Abäba, le programme de la licence *Langue française et compétences professionnelles (BA in French Language and Professional Skills)* est actuellement ouvert à tous les étudiants de l'Unité de français. Il a pour objectif global de former des professionnels francophones dans les domaines de la communication, de la traduction, du tourisme et

---

<sup>182</sup> À l'Unité de français, les intitulés des modules et des cours sont en anglais.

de l'enseignement, pouvant être employés dans des organismes gouvernementaux et non gouvernementaux, dans des organisations internationales, dans des entreprises privées et dans des établissements d'enseignement. Quant aux objectifs spécifiques, le programme vise à atteindre :

« (1) donner des cours intensifs de langue française et sensibiliser les étudiants aux connaissances culturelles et aux attitudes/comportements interculturelles ; (2) former un personnel de haut niveau en langue française qui satisfait aux exigences de qualité des organisations internationales, des agences officielles publiques ou privées ; (3) former des étudiants capables de planifier et de réaliser des travaux professionnels en français ; (4) renforcer l'utilisation d'outils multimédia tels que l'ordinateur sous tous ses aspects, d'enregistrements vidéo et audio, de l'édition ; (5) rendre capables les étudiants d'acquérir de la confiance, de l'autonomie dans l'apprentissage, de stimuler la pensée créative et l'esprit critique par la lecture, l'écriture et le parler de la langue française ; (6) offrir des cours pratiques qui cherchent à développer les étudiants en tant que professionnels efficaces en leur fournissant des connaissances et les sensibilisant à leur futur environnement professionnel ; (7) encourager et améliorer la recherche scientifique<sup>183</sup> ».

En survolant le programme, on peut voir qu'il s'agit d'un document détaillé et cohérent qui permet à chaque enseignant de s'intégrer dans le cours. Mais les objectifs proposés semblent démesurés compte tenu des conditions d'enseignement de l'Université. Dans cette dernière, notamment dans l'Unité de français, ces conditions<sup>184</sup> sont matériellement et administrativement difficiles en raison du manque de matériel didactique et d'ouvrages de référence, d'un accès insuffisant à Internet, des retards (deux à trois semaines) dans les inscriptions administratives, dans l'achat d'ordinateurs, de photocopieurs et de livres, dans l'embauche du personnel enseignant, etc. Ces conditions ont donc des effets négatifs sur la réalisation des objectifs.

---

<sup>183</sup>Notre traduction. *BA in French Language and Professional Skills*, 2013, p. 3.

<sup>184</sup> Pour ce qui est des conditions d'enseignement à l'Unité de français, une description détaillée est présentée dans la première partie chapitre 1 §3.2.



### 3.1.1. Description du programme

Ce programme de licence est conçu pour quatre ans, avec une première année préparatoire pour tous les étudiants qui n'ont aucune connaissance préalable en français. Le total des ECTS<sup>185</sup> (*European Credit Transfer System*) de la licence est de 240 ECTS pour les huit semestres. Voir le tableau 3, ci-dessous.

Types de cours		Semestres	Noms du module
<i>Language Skill Courses</i>	180 ECTS	L1S1	<i>Basic French (20 ECTS)</i>
		L1S2	<i>Communicative French (20 ECTS)</i>
		L2S1	<i>Oral and Aural Skills (26 ECTS)</i>
		L2S2	<i>Writing Skills (29 ECTS)</i>
		L3S1	<i>Language Use and Meaning (28 ECTS)</i>
		L3S2	<i>Cultural Studies and Literature (32 ECTS)</i>
		L4S1/S2	<i>Research (25 ECTS)</i>
<i>Professional courses</i>	25 ECTS	L4S1	<i>Public attachment and Tourism Skills (10 ECTS)</i>
		L4S1	<i>Didactic Skills (15 ECTS)</i>
<i>General Education Courses</i>	10 ECTS	L1S1	<i>Civic and Ethics (5 ECTS)</i>
		L2S1	<i>Introduction to Logic (5 ECTS)</i>
<i>Supportive Courses</i>	15 ECTS	L1S1/S2	<i>Basic English Skills (10 ECTS)</i>
		L1S2	<i>Computing Skills (5 ECTS)</i>
<i>Practicum/Internship</i>	10 ECTS	L4S2	<i>Practicum (Teaching Practice and Work Practice (10 ECTS)</i>
<b>Total</b>	<b>240 ECTS</b>		

Tableau 3 : Répartition des ECTS en fonction du module et du semestre correspondant<sup>186</sup>

<sup>185</sup>Le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits.

<sup>186</sup> Notre traduction. *BA in French Language and Professional Skills*, 2013, p. 11.

Pour être admis dans ce programme de licence, il faut remplir les conditions suivantes :

« (1) réussite au programme préparatoire (10+2) ; (2) grand intérêt pour le domaine ; (3) les étudiants qui n'ont aucune connaissance préalable du français peuvent être admis en première année ; (4) les étudiants qui ont des connaissances préalables en langue française et qui réussissent le DELF B2 peuvent être admis en deuxième année à condition de remplir les conditions d'admission de l'université ; (5) les anciens élèves du Lycée franco-éthiopien Gäbrä Maryam qui ont réussi l'examen du baccalauréat peuvent être admis en deuxième année du programme de licence *Langue française et compétences professionnelles*<sup>187</sup> ».

De ce fait, les étudiants qui sont autorisés à être admis en deuxième année de la licence *Langue française et compétences professionnelles* sont exonérés des cours suivants : « *Introduction to French* (FLFR1011), *Basic French* (FLFR1012), *Fundamentals of French* (FLFR1013), *French Phonetics* (FLFR1014), *Communicative French* (FLFR1021), *Intermediate Communicative French* (FLFR1022), *Advanced Communicative French* (FLFR1023) et *Intercultural Communication* (FLFR1024)<sup>188</sup> ».

### **3.1.2. Systèmes d'évaluation**

Selon la politique académique de l'Université, l'évaluation des étudiants doit se faire en continue (50%) et par un examen final (50%). Le système de notation est le suivant:

---

<sup>187</sup>Ibid.: 6.

<sup>188</sup>BA in French Language and Professional Skills, 2013, p.6.

Fourchette de notes finale (%)	Équivalent	Mention	Signification
90-100	4	A+	Excellent
85-90	4	A	
80-85	3,75	A-	
75-80	3,5	B +	Très bien
70-75	3	B	Bien
65-70	2,75	B-	
60-65	2,5	C +	
50-60	2	C	Satisfaisant
45-50	1,75	C-	Insatisfaisant
40-45	1	D	Très mauvais
30-40	0	Fx <sup>189</sup>	Échec
<30	0	F	

Tableau 4 : Système de notation selon la politique académique de l'Université<sup>190</sup>

Un examen des fourchettes de notes finales, ou intervalles de notation (%), ci-dessus, permet de constater facilement la superposition des notes. Par exemple, un étudiant qui obtient la note finale de 90% sur 100% peut avoir la note de 4 sur 4, c'est-à-dire, la mention A+ ou A. Il en va de même pour un étudiant qui obtient 85%, il peut également avoir la note de 4, et la mention A ou A-. Cela est problématique pour tous les enseignants, car les étudiants peuvent contester la mention par rapport à la note obtenue : pourquoi l'un aurait-il A, alors qu'un autre aurait A- ? C'est problématique aussi pour la valeur de diplôme de l'étudiant qui aurait, pour la même note, la mention A- au lieu de A.

### 3.1.3. Amélioration du programme d'études

Conformément au programme national de l'enseignement supérieur, chaque département doit réviser son programme tous les cinq ans. L'Unité de français a donc

<sup>189</sup> Fx et F : un étudiant qui obtient une note Fx, ou inférieure à 30%, doit passer un nouvel examen. Ceci peut être renouvelé une seule fois. Si un étudiant obtient une note F, il doit reprendre le cours. Ceci ne peut être renouvelé qu'une seule fois.

<sup>190</sup> *BA in French Language and Professional Skills*, 2013, p.9.

révisé le sien pour la première fois en 2008, puis une deuxième fois en 2013 pour répondre aux exigences du programme national de modularisation des enseignements.

### **3.2. L'enseignement de la version et du thème à l'université : pratique actuelle à l'UAA**

Dans les cursus universitaires de langues, « les cours de traduction pédagogique dispensés sous les intitulés de « thème » et « version » sont considérés comme un moyen pédagogique indispensable pour l'acquisition d'une langue étrangère » (Arroyo, 2008 : 80). Dans le système d'enseignement des langues en Éthiopie, cependant, les cours de version et les cours de thème tels qu'ils sont enseignés dans les universités françaises, c'est-à-dire en tant que cours distincts ayant des objectifs très différents, sont absents. À l'UAA, il existe trois types d'enseignements de traduction pédagogique : « traduction d'une langue étrangère vers la langue maternelle », « traduction d'une langue maternelle vers la langue étrangère » et « traduction d'une langue étrangère vers une autre langue étrangère ». Les cours de version et de thème ne sont donc pas séparés. Le français, l'amharique et l'anglais coexistent lors de l'enseignement de la traduction pédagogique (cf. Partie II, Chap. 3). Les trois cours de traduction pédagogique se déroulent sur quatre semaines chacun, pendant un seul et même semestre (cf. supra, §3.1.1). Nous nous demandons donc si cette situation peut perdurer sans conséquences sur le résultat final de la formation, si des objectifs du programme sont correctement définis. Par ailleurs, lors de notre observation au cours de notre enquête pour cette thèse, nous avons constaté également que l'enseignement de la traduction diffère d'un enseignant à l'autre, en ce sens que, si certains enseignants sont favorables à l'enseignement de la traduction d'une langue étrangère vers une autre langue étrangère, comme c'est le cas des enseignants étrangers, par exemple, d'autres préfèrent enseigner la traduction d'une langue étrangère vers la langue maternelle ou vice-versa. Dans tous les cas, selon les enseignants et leurs compétences, les objectifs et les pratiques diffèrent. Alors, comment peut-on développer un projet réalisable, autrement dit une formation adaptée au contexte ? Cela nous amène alors à nous demander comment enseigner la traduction pédagogique tout en adoptant la méthode d'enseignement appropriée et en intégrant les critères d'enseignement et de fonctionnement de l'UAA.

Les cours de traduction pédagogique proposés par l'Unité de français font partie du module *Language Use and Meaning*, que nous présentons, ci-dessous.

### **3.3. Survol du module *Language Use and Meaning*(FIFr-M3051)**

Ce module, proposé uniquement au premier semestre de la troisième année, se compose de quatre cours, chacun comptant pour 7 ECTS : Initiation à la traduction et interprétation (FIFr 3051), Grammaire comparative (FIFr 3052), Traduction intermédiaire (FIFr 3053) et Traduction avancée (FIFr 3054). Le module vise à développer les compétences de l'étudiant en traduction en lui offrant des connaissances théoriques et des exercices pratiques. Les objectifs d'apprentissage spécifiques du module<sup>191</sup> sont définis de telle sorte que, à l'issue de ce module, les étudiants sont capables de :

« (1) utiliser les principales techniques de traduction et d'interprétation ; (2) utiliser correctement les dictionnaires ; (3) traduire des phrases présentant des difficultés grammaticales spécifiques ; (4) traduire différents types de textes (narratifs, informatifs, descriptifs, etc.) ; (5) traduire des textes dans différents domaines de spécialisation ».

Les modalités d'évaluation du module *Language Use and Meaning* sont de deux sortes : une évaluation formative ou continue qui compte pour 50% et une évaluation sommative qui vaut également 50%. La première comprend des tests, des travaux à domicile, des mini-tâches, la participation et l'assiduité de l'étudiant. La seconde inclut l'examen final sur table.

#### **3.3.1. Le cours d'Initiation à la traduction et interprétation (FIFr 3051)**

Ce cours, d'une valeur de 7 ECTS, est une introduction à la traduction et à l'interprétation du français vers l'anglais et du français vers l'amharique. Il présente<sup>192</sup> les différentes théories et techniques de la traduction. Il aborde également la manière d'utiliser efficacement les dictionnaires et propose différents exercices de traduction. Le cours est dispensé sur un total de 189 heures en quatre semaines : 64 heures de

---

<sup>191</sup> *BA in French Language and Professional Skills*, 2013, p. 70.

<sup>192</sup> *BA in French Language and Professional Skills*, 2013: 70.

cours magistraux, 4 heures de tutorat, 3 heures d'évaluation, 118 heures de travaux personnels. Aucune heure n'est prévue pour les travaux de labo. Pour s'y inscrire, les étudiants doivent suivre et réussir les deux cours préalables : *Discourse Analysis* (FIFr 2044) et *Composition Workshop* (FIFr 2045).

À la fin de ce cours d'initiation, les étudiants sont capables de : (1) comprendre, définir et utiliser les techniques de traduction et d'interprétation ; (2) utiliser correctement les dictionnaires bilingues et monolingues, (3) enrichir leur vocabulaire dans des domaines variés ; (4) apprendre et mémoriser différents proverbes et expressions idiomatiques.

Les sujets qui sont abordés dans le cadre de ce cours sont :

« (1) Théories de la traduction. Qu'est-ce que la traduction ? Qu'est-ce que l'interprétation ? Quelques notions utiles : traductologie, langue source, langue cible, version, thème. Types de traduction. Techniques de traduction. Comparaison entre la traduction humaine et la traduction automatique. Utilisation de dictionnaire. (2) Approches théoriques de la traduction. Approche linguistique ; approche culturelle. (3) Exercices de traduction...<sup>193</sup> ».

Les matériaux de référence proposés pour ce cours comprennent les seuls ouvrages de traduction disponibles à la bibliothèque de l'Unité de français : *Stylistique comparée du français et de l'anglais* de J.-P. Vinay et J. Darbelnet (1969) ; *Linguistique et traduction* de G. Mounin (1974), *Approaches to translation* de P. Newmark (1984) ; *Initiation à la version anglaise* de F. Grellet (1993) ; *Traduction et culture* de J.-L. Cordonnier (1995) ; *Les règles d'or de la traduction* de J. M. Hiernard (2003) ; *Exercices de version* de N. Carel (2008).

Dans ce cours d'initiation, les étudiants doivent d'emblée effectuer deux types d'exercices de traduction, d'une langue étrangère vers leur langue maternelle et d'une langue étrangère vers une autre langue étrangère. Cependant, le mélange de ces deux enseignements entraîne pour les étudiants débutants des problèmes d'interférences linguistiques, à la fois intra et interlinguistiques. En outre, d'après notre expérience, il n'est guère possible de couvrir tous les sujets énumérés dans le descriptif du cours en

---

<sup>193</sup>Ibid.: 70.

quatre semaines. De même, très peu de temps (3 heures) est consacré à l'évaluation générale. Cela nécessite donc une révision et une amélioration du contenu du programme en tenant compte des conditions d'enseignement réelles de l'Unité, afin que les objectifs visés soient effectivement réalisables.

### 3.3.2. Le cours de Grammaire comparative (FIFr 3052)

À l'instar du cours de *Basics of translation and Interpretation*, ce cours vaut également 7 ECTS. Il est dispensé sur un total de 189 heures en quatre semaines : 64 heures de cours magistraux, 4 heures de tutorat, 3 heures d'évaluation, 118 heures de travaux personnels. Il s'agit d'un cours qui porte sur les spécificités grammaticales des langues française et anglaise. Pour s'y inscrire, les étudiants doivent suivre et réussir le cours préalable : *Basics of Translation and Interpretation* (FIFr 3051).

Les objectifs de ce cours de grammaire comparée<sup>194</sup> sont définis comme suit. À la fin du semestre, les étudiants doivent être capables de faire la part des similitudes et des différences entre des points de grammaire française et anglaise et de réussir des traductions dans les deux sens. Voici le détail de points de grammaire<sup>195</sup> qui seront traités dans ce cours :

« (1) ressemblances et différences entre la grammaire anglaise et française ; (2) déterminants ; (3) adjectifs et adverbes ; (4) pronoms ; (5) prépositions ; (6) verbes et formes au temps ; (7) verbes modaux ; (8) forme passive ; (9) chiffres, mesures/unités ; (10) faux amis ; (11) signes de ponctuation et utilisation de la majuscule ».

Les principaux documents de référence utilisés sont *Les règles d'or de la traduction* de J.-M. Hiernard (2003) et *Exercices de version* de N. Carel (2008).

Comme pour le cours précédent (§3.3.1.), il n'est guère possible pour les enseignants de traiter tous les éléments mentionnés dans la liste, ci-dessus. De plus, les difficultés d'enseignement et d'apprentissage liées au fait que les étudiants doivent comparer deux langues étrangères qu'ils ne maîtrisent pas encore, sont bien réelles.

---

<sup>194</sup>Ibid.: 75.

<sup>195</sup>Ibid.: 75.

### 3.3.3. Le cours de Traduction intermédiaire (FIFr 3053)

Comme les deux cours précédents, le cours Traduction intermédiaire vaut également 7 ECTS et est dispensé sur un total de 189 heures en quatre semaines : 64 heures de cours magistraux, 40 heures de travaux de labo, 3 heures d'évaluation, 82 heures de travaux personnels. Ce cours se concentre sur la traduction de différents types de textes (rapports, lettres, prospectus, etc.) depuis et vers le français, l'anglais et l'amharique. Pour s'inscrire à ce cours, les étudiants doivent suivre et réussir le cours préalable : *Comparative Grammar* (FIFr 3052). À l'issue de ce cours<sup>196</sup>, les étudiants sont capables de procéder à une comparaison et d'identifier différents types de textes, et reconnaître leurs spécificités en français, en amharique et en anglais et traduire avec précision de courts textes dans ces trois langues. Voici le détail des points sur lesquels porte ce cours :

« (1) Traduction d'un texte narratif (extraits d'une nouvelle) ; (2) Traduction d'une description d'un pays, d'une ville ou d'un monument historique ; (3) Traduction d'un manuel d'utilisation ; (4) Traduction d'un dépliant (notamment touristique et publicitaire) ; (5) Traduction d'un document informatif ; (6) Traduction de messages électroniques ; (7) Traduction d'une lettre officielle/mémoire/mémorandum/procès-verbal<sup>197</sup> ».

Les matériaux de référence proposés pour ce cours comprennent des documents authentiques tels que des magazines, des journaux, des romans français, le *Manuel Alter-égo* + (2012), des documents officiels, divers dictionnaires, etc.

Comme il ressort de la description, ci-dessus, de ce cours 40 heures sont consacrées aux travaux de laboratoire. Il est prévu que les étudiants aient la possibilité d'accéder gratuitement à Internet, de consulter des ressources en ligne et de s'exercer à la traduction automatique. Cependant, d'un point de vue logistique, les ordinateurs installés dans le laboratoire sont obsolètes, la connexion Internet est très faible et certains problèmes administratifs entravent l'utilisation efficace des ressources. Sur le plan pédagogique, l'enseignement groupé de trois langues dans un seul cours et sur une période aussi courte que le semestre, peuvent non seulement entraîner des problèmes d'interférences intra et interlinguistiques, mais les aggrave.

---

<sup>196</sup> Ibid.: 76.

<sup>197</sup> Ibid.: 76.



### 3.3.4. Le cours de Traduction avancée (FIFr 3054)

Le cours de traduction avancée vaut également 7 ECTS. Il est dispensé sur un total de 189 heures en quatre semaines : 64 heures de cours magistraux, 40 heures de laboratoire, 3 heures d'évaluation, 82 heures de travaux personnels. Ce cours est axé sur la traduction de textes portant sur différents domaines de spécialité des étudiants (tourisme, science, culture, etc.). Pour s'inscrire à ce cours, les étudiants doivent suivre et réussir le cours préalable : *Intermediate Translation* (FIFr 3053).

Les objectifs de ce cours de traduction avancée<sup>198</sup> sont exposés, ci-après. À la fin du cours, les étudiants sont capables de traduire des textes de différents domaines de spécialité et d'exprimer le sens et les intentions du texte de manière claire et naturelle dans la langue cible. Voici les points qui sont abordés dans ce cours :

« (1) Les caractéristiques d'un texte dans un domaine de spécialisation particulier (vocabulaire, contexte, autres aspects linguistiques) ; (2) Traduction d'un texte dans le domaine des affaires ; (3) Traduction d'un texte dans le domaine du sport ; (4) Traduction d'un texte dans le domaine de la mode ; (5) Traduction d'un texte dans le domaine de l'éducation ; (6) Traduction d'un texte dans le domaine de la littérature ; (7) Traduction d'un texte dans le domaine du droit, de la politique ou de l'économie ; (8) Révision<sup>199</sup> ».

Les matériaux de référence proposés pour ce cours comprennent des documents authentiques tels que des magazines, des journaux, des romans français, le Manuel *Alter-égo* + (2012), des documents officiels, divers dictionnaires, etc.

En analysant le contenu du cours, on peut facilement constater à quel point les sujets sont vastes et nombreux, qu'on peut légitimement se demander si un tel programme peut être réalisé en quatre semaines et si cela tient compte du niveau et de la capacité des apprenants. Par conséquent, après ce survol et une analyse du programme d'études dans son ensemble, nous nous interrogeons sur la meilleure façon de réorganiser ces cours en adaptant au mieux les méthodes d'enseignement et en prenant en considération les aspects logistiques et les ressources pédagogiques.

---

<sup>198</sup> Ibid. : 78.

<sup>199</sup> Ibid. : 78.

**DEUXIÈME PARTIE**  
**MÉTHODOLOGIES DE LA**  
**RECHERCHE**

Rappelons que dans cette thèse, nous cherchons à déterminer les problèmes linguistiques et culturels rencontrés par les étudiants éthiopiens dans le processus de traduction du français vers l'amharique à l'Université d'Addis Abäba<sup>200</sup>, et tout en nous interrogeant sur les méthodes d'enseignement de la traduction qui seraient plus appropriées. Dans la première partie, composée de trois chapitres, nous avons tout d'abord introduit le contexte général de l'Éthiopie en nous concentrant principalement sur la politique linguistique et la place de la langue française dans le contexte éducatif national. Nous avons ensuite essayé de cerner la définition de la traduction à partir des points de vue des différents linguistes qui s'y sont intéressés. Dans cette partie épistémologique, nous avons tenté, d'une part, d'évaluer la place de la traduction dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, d'explorer le rôle de l'analyse des erreurs et d'autre part, de comparer son utilisation en tant qu'outil d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, à savoir la traduction pédagogique et en tant que matière dans l'enseignement de spécialité, à savoir la traduction professionnelle. Enfin, à l'aide d'une analyse contrastive, nous avons exploré certains éléments linguistiques et culturels majeurs et nous avons dégagé les différences et les nuances les plus évidentes entre le français et l'amharique.

Dans cette deuxième partie, après un rappel de notre objet de recherche, nous tenterons de décrire les méthodes de collecte et d'analyse des données que nous avons adoptées, afin de répondre aux questions que notre recherche a soulevées. La méthodologie de recherche comprend ainsi quatre phases réparties dans quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous exposons l'objectif de cette étude et la démarche entreprise. Cela nous permet de décrire le lieu et la méthode de l'enquête, la procédure de sélection des participants, et l'échantillonnage. Dans le deuxième chapitre, nous abordons les instruments de collecte de données et le déroulement de celle-ci. Outre la description des outils et des procédures de collecte des données, nous présentons la phase pilote de l'enquête et les considérations éthiques qui s'imposent. Dans le troisième chapitre, nous présentons des méthodes d'analyse des données et décrivons l'échantillon avec précision en fonction des questionnaires et des entretiens. Enfin, dans le quatrième chapitre, nous traitons les données, analysons les corpus et présentons les résultats du dépouillement.

---

<sup>200</sup> Nous utilisons également l'abréviation l'UAA.

# Chapitre 1. Objectifs, lieu d'enquête, échantillonnage et méthode d'investigation

## 1.1. Considérations préliminaires

En Éthiopie, le français est enseigné dans divers lieux : des centres de langues et écoles privés, des écoles pilotes publiques, mais aussi à l'Institut de formation à la restauration et au tourisme<sup>201</sup>, et enfin, dans des universités publiques (Voir : Partie I, Chap. 1 (3.1)). Le français est aussi utilisé comme langue d'enseignement au Lycée franco-éthiopien Guébré-Mariam, ainsi que dans l'Unité de français à l'Université d'Addis Abäba où l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au niveau de la licence et du master a débuté en 2005/6 et 2010/11 respectivement.

Le cursus de la licence *Langue française et compétences professionnelles*<sup>202</sup> a été conçu comme un programme régulier de quatre ans, avec une première année préparatoire pour initier les étudiants débutants à la langue française et pour leur faire acquérir des compétences linguistiques de base avant d'entrer dans des cours avancés dans le cadre d'une formation professionnalisante. Le nombre total de crédits pour ce programme de licence est de 240 ECTS sur 8 semestres (Voir : Partie I, Chap. 1 (7.1.1)). Au cours des deux premières années, le programme met l'accent sur l'apprentissage de la langue française et le développement des compétences linguistiques des étudiants vers un bon niveau d'A2. En troisième et quatrième année, le programme met l'accent également sur les compétences professionnelles : traduction, didactique, tourisme et communication. À la fin de ces quatre années d'étude, les étudiants peuvent s'orienter vers une vie professionnelle ou un programme de formation en Master. L'objectif de cette licence est donc de former du personnel éthiopien qualifié dans différents domaines afin de répondre à la demande du marché du travail en enseignants, traducteurs et médiateurs FLE pour des entreprises et/ou organisations nationales et internationales.

---

<sup>201</sup> የሆቴልና ቱሪዝም ስራ ማሰልጠኛ ማዕከል (*Catering and Tourism Training Institute*).

<sup>202</sup> *BA Program in French Language and Professional Skills*, 2008, Unité de français, Université d'Addis Abäba.

Dans cette thèse, qui est une première du genre en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la traduction du français vers l'amharique, nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur la traduction pédagogique pour les raisons suivantes. Tout d'abord, cet enseignement n'est dispensé que dans l'Unité de français de l'UAA seulement en troisième année de licence. Les étudiants n'ont donc que deux années de pratique du français qui est leur deuxième langue étrangère après l'anglais. Ensuite, le français diffère structurellement et génétiquement à la fois de leur langue maternelle, l'amharique<sup>203</sup> dont ils ont acquis les connaissances grammaticales tout au long de leur scolarité, et de leur première langue étrangère ; ce qui entraîne une sorte de double transfert linguistique et crée des difficultés dans le processus d'enseignement-apprentissage de la traduction pédagogique. En effet, nous avons observé que les étudiants, qui n'ont encore qu'une connaissance limitée de la langue et de la culture françaises, rencontrent plusieurs problèmes dans le processus de traduction en raison, non seulement d'interférences linguistiques, mais aussi de facteurs psycholinguistiques et pédagogiques (cf. : Partie I, Chap. 2, §4.1.2.4). Ces facteurs doivent donc être étudiés tant au niveau théorique (cf. : Partie I, Chap. 2) que pratique (Partie III).

Aussi, afin d'identifier, d'une part les véritables problèmes linguistiques et culturels de la traduction du français chez les apprenants éthiopiens, et d'autre part, afin d'explorer le rôle de la traduction pédagogique dans l'enseignement d'une langue étrangère, en vue de prendre des mesures correctives pour surmonter ces difficultés, la première partie théorique doit être complétée par une partie pratique, ci-après. En effet, en plus de l'analyse des programmes d'études, des documents officiels et des différentes littératures nous devons identifier à la fois les erreurs les plus récurrentes commises par les étudiants et les sources de ces erreurs afin de s'interroger sur les lacunes des pratiques pédagogiques et afin d'y remédier.

Cette deuxième partie portera donc sur l'approche méthodologique destinée à répondre à nos questions de recherche et dont un des éléments essentiels est l'utilisation de l'analyse des erreurs dans l'identification, la classification, la

---

<sup>203</sup> Pour une grande majorité d'étudiants (88,9 %, soit 32 étudiants sur 36), l'amharique est leur langue maternelle, que pour quelques étudiants l'amharique est déjà une seconde langue. Cf. : Partie II, Chap. 3, §1.3.3.2.3. Profil des étudiants répondants.

description et la correction des erreurs, ainsi que le rôle de la traduction pédagogique dans l'enseignement des langues étrangères et éventuellement de la traduction professionnelle.

Avant d'aborder notre méthodologie de recherche, rappelons nos problématiques, nos objectifs et nos questions de recherche.

## **1.2. Problématiques et objectif de la recherche**

En enseignant le français langue étrangère à l'Université d'Addis Abäba pendant plusieurs années, et en particulier, la traduction pédagogique (l'accent est davantage mis sur la version), nous avons pu observer les difficultés rencontrées par nos étudiants dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et dans l'accomplissement de tâches de traduction. Nous avons pu constater, à travers les erreurs récurrentes, que les principales difficultés de nos étudiants sont liées, d'une part à un faible niveau de lecture et de compréhension de texte en français et à une connaissance linguistique et culturelle insuffisante même au niveau Avancé. On peut considérer que cela est en partie dû au manque de matériels pédagogiques standardisés et aux mauvaises méthodologies d'enseignement qui pourraient être mentionnés comme des freins dans l'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage. D'autre part, dans le processus de traduction du français vers l'amharique, deux langues de familles et de cultures très éloignées, les problèmes proviennent également des différences morpho-syntaxiques et lexico-sémantiques entre ces langues. Par conséquent, l'étude des problèmes linguistiques et culturels rencontrés par les étudiants éthiopiens dans le processus de traduction du français vers l'amharique à l'UAA, et l'identification des sources d'erreurs, tout en s'interrogeant sur les méthodes d'enseignement de la traduction qui seraient plus appropriées, constituent la problématique de notre recherche.

Nos objectifs spécifiques sont donc de répertorier les erreurs les plus récurrentes commises par les étudiants lors des exercices de version, d'en identifier les raisons, de proposer une méthode de correction ou de remédiation. Cela nous permettrait de concevoir de meilleures stratégies et techniques de traduction adaptées, ayant pour but d'améliorer l'acquisition de la langue française en relation avec l'amharique. Ce

travail nous permettrait également de définir le rôle de l'analyse des erreurs dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, ainsi que dans la traduction pédagogique, dans le but de mettre en œuvre une méthode pédagogique appropriée.

Nous tenterons y parvenir en répondant aux questions de recherche qui ont guidé notre analyse. En voici les questions :

- (1) Quels sont les principaux problèmes linguistiques et culturels auxquels les étudiants en français langue étrangère sont confrontés dans le processus de traduction du français vers l'amharique ?
- (2) Quels sont les types d'erreurs les plus fréquentes que les étudiants commettent dans leurs tâches de traduction ?
- (3) Quelles sont les principales sources de ces erreurs ?
- (4) Quelles techniques et stratégies de traduction peut-on apporter pour remédier à ces difficultés ?
- (5) Quel est le rôle de l'analyse des erreurs dans l'enseignement d'une langue étrangère et de la traduction pédagogique ?
- (6) Comment enseigner efficacement la traduction dans une classe de français langue étrangère par des méthodes plus performantes que celles actuellement utilisées ?

Nous avons donc entrepris une démarche de collecte de données qui nous a permis d'orienter notre analyse et de répondre aux questions de recherche soulevées ci-dessus.

### **1.3. Démarche entreprise**

#### **1.3.1. Description et justification du choix du lieu d'enquête**

Le lieu de l'enquête est l'Université d'Addis Abäba, créé en 1950 par l'empereur Haylä Sellasé I<sup>er</sup> sous le nom de *University College of Addis Ababa* (UCAA). C'est la plus ancienne et la plus grande institution d'enseignement supérieur et de recherche en Ethiopie. Le ministère de l'Education admet les étudiants qualifiés à l'UAA sur la base de leurs résultats à l'Examen éthiopien d'admission à l'université (*Ethiopian*

*University Entrance Examination*). Des enquêtes<sup>204</sup> menées en 2016 par l'Office pour l'amélioration des standards et de la qualité académiques (*Office of the Academic Standards and Quality Enhancement*) ont montré qu'à partir d'une capacité d'accueil de 33 étudiants en 1950, l'UAA compte 54 044 étudiants en 2018 : 35 857 en licence, 18 187, en master et doctorat. L'établissement emploie 6 347 personnes, dont 2 692 universitaires et 3 655 employés administratifs. Dans ses 14 campus, l'UAA offre 70 programmes de formation de premier cycle et 293 programmes d'études supérieures (72 doctorats et 221 masters), ainsi que diverses spécialisations en sciences de la santé. Plus de 222 000 étudiants ont obtenu leurs diplômes depuis sa création.

L'enseignement du français<sup>205</sup> à l'UAA est spécialement élaboré pour répondre à un certain nombre de défis. Le premier objectif a été de fournir l'assistance nécessaire aux institutions éthiopiennes où la maîtrise du français est nécessaire. Pour ce faire, une Mineure en français a été introduite à l'Institut des langues au début de l'année universitaire 1994/1995. Ce programme de Mineure, confié à l'Unité de français du Département des langues et littératures étrangères, a été conçu pour des étudiants inscrits en Licence (BA) d'Anglais, de Linguistique et de Sciences politiques. Ces étudiants sont pour la plupart formés pour travailler dans des institutions gouvernementales ou internationales, ainsi que dans la presse ou le journalisme télévisuel<sup>206</sup>. Le deuxième objectif a été de former du personnel éthiopien qualifié dans différents domaines pour répondre à la demande du marché du travail. Il y avait un besoin en professeurs de français langue étrangère, en traducteurs et en médiateurs pour les centres de formations, les entreprises et les organisations internationales. Pour ce faire, un nouveau diplôme de « Langue française et communication » a été ouvert au début de l'année académique 2005/2006. Rappelons que, à partir de 2008/2009, l'Unité de français a décidé d'arrêter la formation en Mineure afin de pouvoir se concentrer sur le programme de licence et de master. Le Master de Français langue étrangère a été lancé au début de l'année académique 2010/2011.

---

<sup>204</sup> *Academic Standards and Quality Enhancement Bulletin*. (2018). Addis Ababa University. Addis Ababa.

<sup>205</sup> Curriculum. (2008). *BA Program in French Language and Professional Skills*. Addis Ababa University.

<sup>206</sup> Addis Ababa University – Official Website: <http://www.aau.edu.et/chls/academics/department-of-foreign-language-and-literature/french-language-and-communication/>



Le choix de cet établissement supérieur comme le lieu de notre enquête se justifie pour trois raisons. Premièrement, l'Université d'Addis Abäba est pionnière dans l'enseignement du français langue étrangère à un niveau de licence et de master. Il est donc l'endroit indiqué pour y les contacts et les documents pour étayer et enrichir nos sources d'information. Deuxièmement, étant nous-même l'un des étudiants en licence de l'Unité de français de 2006/07 à 2009/10, nos tâches de traduction nous avaient posé de réels défis. C'est alors qu'est née l'idée d'étudier les problèmes majeurs de la traduction du français vers l'amharique tout en approfondissant les techniques qui permettent de les surmonter. Plus tard, lorsqu'en tant qu'enseignant de cette université, nous avons commencé à donner des cours de traduction pédagogique aux étudiants de troisième année de français en 2010, nous avons vraiment pris conscience du sérieux et de la gravité du problème. Par conséquent, nous avons rassemblé des copies de tests et d'examens des étudiants sur une année afin de pouvoir effectuer une analyse approfondie des erreurs de traduction sur la base de ce corpus et de proposer des mesures correctives. Notre mini-projet a ensuite été transformé en celui d'une thèse de doctorat grâce à une bourse qui nous a été accordée par l'ambassade de France en Éthiopie. Troisièmement, l'UAA considère que l'enseignement de la traduction pédagogique est un tremplin vers celui de la traduction professionnelle que l'Unité de français doit développer pour répondre aux demandes pressantes du marché du travail en traducteurs et en enseignants. Le lancement du programme de master en formation professionnelle en traduction est ainsi déjà engagé.

Toutes ces raisons nous ont permis d'orienter notre recherche dans un domaine qui nous est familier, l'enseignement et la traduction pédagogique, sur le site de notre travail qu'est l'Université d'Addis Abäba.

### **1.3.2. Échantillonnage**

Les participants à cette étude sont tous les étudiants de troisième année de licence *Langue française et compétences professionnelles*. Ils sont de la promotion 2017-2018 et leur nombre total est de trente-six. L'Unité les a répartis en deux groupes pour des raisons de gestion pédagogique. Cependant, ces étudiants ont le même parcours sociodémographique, ils sont âgés en moyenne d'une vingtaine d'années et ont accompli un parcours complet et répondant aux critères d'admission de l'université.

Aucun d'entre eux n'a été admis par dérogation ou condition spéciale. Leur nombre étant très faible, ils ont tous été pris comme échantillon pour notre étude ; ce qui signifie qu'aucune méthode d'échantillonnage n'a été utilisée. En plus de ces étudiants qui constituent la majeure partie de notre échantillon, nous avons enrichi nos sources d'information en intégrant des professeurs de français langue étrangère de l'Unité de français et des traducteurs professionnels en fonction dans différentes agences de traduction au moment du déroulement de cette enquête.

### **1.3.3. Justification et procédure de sélection des participants**

Le choix des étudiants de troisième année comme sujet d'étude se justifie par le fait que ces derniers ont été en mesure de suivre les trois cours de traduction pédagogique du cursus de Licence (Annexe 1) et qu'en principe, ils devraient avoir de meilleures compétences linguistiques que les étudiants de première et deuxième années en raison de leur plus grande exposition à la langue française au cours des quatre semestres précédents. Pendant les deux premières années, le programme se concentre sur l'apprentissage du français visant à approfondir les compétences linguistiques des étudiants et les mener vers un bon niveau de maîtrise de la langue. Ainsi, le fait que ces étudiants ont suivi tous les cours de langue et de traduction, conformément aux exigences pédagogiques du diplôme, a permis au chercheur de tester leurs compétences à la fois linguistiques et de traduction.

Parmi les enseignants de Français langue étrangère de l'Unité, cinq sont de nationalité éthiopienne, un homme et quatre femmes, et une de nationalité française. Notre étude portant sur la traduction du français vers l'amharique, les cinq Éthiopiens amharophones ont été sélectionnés. Exception faite de l'enseignante qui, ne pouvant pas communiquer en amharique, n'a pas été retenue pour l'étude principale. Pour la sélection des enseignants comme pour celle des étudiants, aucune méthode d'échantillonnage n'a donc été nécessaire.

Pour ce qui est de la sélection des traducteurs professionnels, nous avons utilisé une méthode d'échantillonnage par choix raisonné<sup>207</sup>. Sur les quatre traducteurs

---

<sup>207</sup> Méthode d'échantillonnage qui permet de choisir les participants à une enquête par rapport à des critères qui sont en relation avec le sujet traité.

professionnels échantillonnés, trois sont d'anciens étudiants du département de français et le quatrième est un ancien professeur de français qui a exercé à l'Alliance Éthio-française avant de devenir traducteur. Il a été examinateur et correcteur aux examens du DELF/DALF auxquels les étudiants de français de l'UAA doivent se présenter chaque année. En outre, ces traducteurs, agréés, possèdent leurs propres bureaux de traduction. Comme le prévoit le programme d'études de *Langue française et compétences professionnelles*, tous les étudiants de quatrième année doivent faire un stage pour acquérir des compétences pratiques en bureautique, en traduction ou en enseignement pour terminer leurs études. C'est ainsi qu'une grande majorité des étudiants de quatrième année sélectionnés ont déjà travaillé dans ces bureaux en tant qu'apprentis. Par conséquent, les traducteurs échantillonnés ont déjà eu l'occasion d'évaluer les compétences et les performances de nos étudiants en situation réelle de travail et en dehors de l'environnement d'enseignement/apprentissage. Conformément à l'échantillonnage par choix raisonné que nous avons adopté, nous avons constitué un groupe de personnes ayant une expérience et une expertise reconnues dans un domaine donné. Ces participants auront beaucoup plus d'informations et de commentaires à fournir et à partager que tout autre traducteur professionnel en raison de leur expérience antérieure de l'université et de leur expérience actuelle en tant que membres d'agences de traduction, sans oublier leur familiarité avec les étudiants apprentis traducteurs de l'UAA.

#### **1.3.4. Description de la méthode entreprise**

Dans cette sous-chapitre, nous expliquons la méthode de recherche entreprise et justifions notre méthode d'investigation. Dans cette étude, nous appliquons le principe des méthodes mixtes que N. V. Ivankova, J. W. Creswell, & S. L. Stick (2006 : 3) définissent comme :

« une procédure de collecte, d'analyse et de "mélange" ou d'intégration des données quantitatives et qualitatives à un certain stade du processus de

recherche dans le cadre d'une seule et même étude afin de mieux appréhender le problème de recherche » (notre traduction<sup>208</sup>).

Nous employons donc des méthodes mixtes afin que les informations de nature quantitative et qualitative puissent être collectées auprès de différentes sources pour un résultat plus fiable.

Comme le notent R. Quivy et L.V. Campenhoudt (2006 : 10) dans leur ouvrage intitulé *Manuel de recherche en sciences sociales*, une enquête est généralement utilisée dans le cadre d'une recherche descriptive pour obtenir des informations sur le sujet étudié auprès d'un ou de plusieurs groupes de personnes en leur posant des questions. Ils ajoutent que la recherche par enquête est probablement l'une des méthodes de recherche les plus populaires pratiquées dans les sciences sociales du fait de sa nature flexible qui permet de combiner les méthodes et d'utiliser de multiples moyens de collecte de données tels que les questionnaires, les entretiens, l'observation et les tests. À cet égard, R. Ghiglione (1987) souligne les avantages de la recherche par enquête pour la collecte de données sur les informations factuelles, les attitudes et les préférences, les croyances et les prévisions, les comportements et les expériences - tant passées que présents. D'ailleurs, R. Quivy et L.V. Campenhoudt (2006 :12) indiquent que les études par enquête sont rentables en matière de coût et de temps requis pour trouver des réponses à plusieurs questions à la fois, et qu'elles produisent ainsi une grande quantité de données ; elles sont également plus appropriées lorsque le nombre de participants à l'étude est faible.

Par conséquent, la méthode mixte nous permet d'accéder à des informations plus détaillées sur les participants, d'analyser les compétences et les performances des apprenants en matière de langue et de traduction, de mieux appréhender l'environnement d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que les attitudes et les attentes des étudiants et des enseignants mais aussi des concepteurs de programmes et des traducteurs. Cette méthode nous assure la fiabilité de l'enquête. À cette fin, nous avons recueilli des informations auprès d'un groupe d'étudiants d'une même

---

<sup>208</sup> "Mixed method is a procedure for collecting, analyzing, and "mixing" or integrating both quantitative and qualitative data at some stage of the research process within a single study for the purpose of gaining a better understanding of the research problem".

promotion, de professeurs d'université ayant fait un parcours similaire et de traducteurs professionnels partageant les mêmes préoccupations (cf. : Partie II, Chap. 3). Nous avons étudié le corpus constitué à partir de tests, des réponses aux questionnaires et de l'unique entretien que nous avons pu réaliser.

Afin de recueillir des réponses quantitatives et d'explorer davantage les opinions des participants sur les questions de formation en traduction, sur les pratiques de la traduction professionnelle en Éthiopie sur les difficultés et sur les exigences du métier, nous avons choisi les deux méthodes complémentaires et interrogatives : le questionnaire et l'entretien. Les questionnaires sont mieux adaptés à l'exploitation quantitative des réponses, même s'ils permettent également d'obtenir certaines informations qualitatives lorsque l'interrogé peut répondre librement. Cependant, ils ne permettent pas de mener une enquête qualitative approfondie (Z. Dörnyei, 2010). Pour obtenir des réponses plus détaillées, nuancées et complètes, les entretiens jouent un rôle plus important. Cependant, face au risque que ces derniers soient trop subjectifs, ils sont analysés en complémentarité avec les questionnaires comme le recommande Z. Dörnyei (2010).

Dans le cas où la combinaison de ces deux instruments d'enquête ne fournirait pas les informations approfondies et détaillées sur le sujet qui nous préoccupe - l'identification des lacunes dans les compétences requises et le type des erreurs récurrentes produites par les apprenants en traduction - nous avons en outre organisé et collecté des tests et effectué l'observation participante pendant les cours de langue.

Les tests conçus pour diagnostiquer les domaines dans lesquels les apprenants ont des difficultés doivent permettre de découvrir les erreurs de traduction les plus récurrentes commises par les étudiants de troisième année de Français langue étrangère et de vérifier les techniques et stratégies de traduction qu'ils utilisent pour résoudre leurs difficultés. À cette fin, nous avons procédé à une observation des participants en temps réel, pendant des cours de traduction pédagogique lors de notre enquête de terrain.

En plus des données recueillies par les méthodes interrogatives et par l'analyse des corpus, nous avons recueilli des informations de sources secondaires, à savoir les

documents officiels de l'université (cf. Partie I, Chap. 3), le document relatif à la politique éducative éthiopienne (cf. Partie I, Chap. 1, Sous-chap. 2) le descriptif du programme de formation de l'Unité de français et certains manuels d'enseignement. Il s'agit d'informations complémentaires qui nous permettent de connaître les critères d'admission à l'université, la politique éthiopienne de l'enseignement universitaire, le contenu des guides de cours, le mode de prestation (cours intensif, mensuel ou semestriel) et le système d'évaluation de l'enseignement/apprentissage.

En résumé, l'utilisation de plusieurs méthodes d'investigation renforce la fiabilité de l'étude et en permet l'approfondissement du sujet de la recherche<sup>209</sup>. De même, la participation des acteurs directs, étudiants et enseignants, et l'implication des traducteurs professionnels à cette enquête peut apporter une réelle contribution non seulement à des fins didactiques, mais aussi à une meilleure connaissance de la réalité du métier de la traduction et du marché du travail. En effet, les étudiants en cours de formation pour devenir des traducteurs ne sont pas encore conscients des contraintes professionnelles auxquelles ils seront confrontés. Ces contraintes n'existant pas dans l'environnement universitaire. Les traducteurs professionnels seront donc en mesure de fournir des informations utiles pour guider ces étudiants dans leur vie professionnelle future et aussi pour aider les concepteurs des programmes d'études du département de français à contextualiser les besoins en formation.

Dans cette étude, nous tenterons donc, par les méthodes d'investigation susmentionnées, de générer des réponses à la fois qualitatives et quantitatives que nous examinerons à l'aide des différentes approches théoriques présentées dans les chapitres précédents (cf. : Partie I, Chap. 2 et 3). Nous serons en mesure d'analyser les données afin d'aboutir à des conclusions qui nous permettront d'apporter des réponses aux questions de notre recherche.

Dans le prochain chapitre, nous décrirons les outils de collecte de données et les procédures d'analyse. Nous présenterons également la phase-pilote de l'enquête, et un certain nombre de considérations éthiques liées à cette étude.

---

<sup>209</sup> G. Hansen et D. Gile (2004). *Research on Methodology*. Atelier organisé dans le cadre du Congrès de l'European Society for Translation Studies. Lisbonne. 26-29 septembre 2004.

## **Chapitre 2. Présentation des outils de collecte des données, procédures d'étude, phase-pilote et considérations éthiques**

La collecte de données par le biais de divers outils d'enquête nous permet d'aborder notre sujet de recherche de manière plus fiable et valable. Pour atteindre cet objectif, les différents instruments de recherche utilisés sont des questionnaires, des entretiens, des observations participantes, des tests et des analyses de documents. La participation à cette enquête de chacune des parties concernées directement par l'étude, c'est-à-dire les étudiants, les enseignants et les traducteurs, a été jugée essentielle pour atteindre le but visé. En intégrant ces différents outils de recherche, nous serons en mesure de recueillir des données qui nous permettraient d'identifier les difficultés linguistiques et de traduction des apprenants, d'explorer les causes de leurs erreurs, d'évaluer le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères et de dégager les implications didactiques.

Les données primaires recueillies à partir de questionnaires semi-structurés soumis aux étudiants et aux enseignants, d'entretiens avec des traducteurs professionnels, de tests et d'observations effectués dans les classes de langue sont complétées avec des données secondaires provenant du programme d'études de l'Unité de français, des documents relatifs à la politique éthiopienne d'éducation et de formation, et plus spécifiquement du Règlement intérieur de l'UAA.

### **2.1. Description des outils de collecte des données**

Ce sous-chapitre est consacré à la description détaillée de chacun des outils de collecte de données, notamment les questionnaires, l'entretien, l'observation participante, les tests et l'analyse des documents.

#### **2.1.1. Questionnaires**

##### **2.1.1.1. Élaboration d'un questionnaire**

En élaborant un questionnaire, qui est une méthode de collecte d'informations mise en place pour expliquer et comprendre les faits, des théoriciens comme M. Angers

(1997), R. Quivy et L.V. Campenhoudt (2006), C. Dufour (2007) et Z. Dörnyei (2010) sont parvenus à une conception commune selon laquelle un questionnaire doit suivre une progression logique en passant de questions générales à des questions plus spécifiques, il doit comprendre des questions fermées et ouvertes, le tout devant être regroupé par thème. La formulation de différents types de question : questions ouvertes et questions fermées permet une meilleure exploration de l'information. Le format du questionnaire, qui est généralement de 3 à 5 pages, doit également être pris en considération lors de la conception.

En tenant compte de ces concepts théoriques, nous avons préparé deux types de questionnaires D'une part, ceux avec des questions fermées pour recueillir principalement des données quantitatives auprès des étudiants de troisième année et des professeurs de l'Unité de français. Sachant que les questions ouvertes nous permettent de recueillir des informations qualitatives.

Pour élaborer nos questions, nous nous appuyons sur la littérature relative à la didactique des langues et à la traduction, à notre expérience de l'enseignement du français langue étrangère et de la traduction professionnelle en free-lance, auxquelles s'ajoutent nos observations en classe de traduction pédagogique. Nous présentons, ci-dessous, les questions que nous avons regroupées sous différents thèmes et qui seront vérifiées par les réponses des enseignants et des étudiants qui participent à l'enquête.

### **2.1.1.2. Questionnaire destiné aux étudiants**

Le questionnaire destiné aux étudiants est élaboré à partir de nos lectures sur le sujet et l'adaptation de certaines questions soulevées par E. Lavault (1998) et M. M. Larruy (2003). En effet, le questionnaire proposé par E. Lavault (1998) pour ses travaux de recherche sur *les fonctions de la traduction dans la didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire* nous a semblé utile pour répondre à nos questions sur les enjeux de la traduction pédagogique dispensée à l'Unité de français de l'Université d'Addis Abäba. De même, les questions posées par M. M. Larruy (2003) concernant l'interprétation des erreurs par l'analyse des textes des apprenants nous ont paru importantes pour répondre aux questions spécifiquement liées à l'analyse des erreurs. De cette façon, nous pourrions aborder notre recherche sur l'apport de l'analyse des erreurs à l'enseignement des langues étrangères et de la



traduction pédagogique, d'une part, et sur l'importance de la traduction pédagogique dans l'acquisition des langues et la formation de traducteurs professionnels, d'autre part.

Ce questionnaire est conçu pour répondre à cinq objectifs : (1) obtenir des données sur le contexte sociodémographique et éducatif des étudiants ; (2) évaluer la sensibilisation des étudiants à l'objectif, au contenu et aux modalités des cours de traduction, ainsi qu'à l'environnement de l'enseignement et de leur apprentissage en général ; (3) identifier les principales difficultés de traduction, les causes de leurs erreurs et leurs stratégies d'autocorrection ; (4) examiner le système d'évaluation actuel ; et (5) examiner les attitudes générales des étudiants à l'égard de la traduction. En fonction de ces objectifs, nous avons divisé le questionnaire en cinq parties (cf. Annexe 2). Au total, le questionnaire destiné aux étudiants comporte trente-trois questions, réparties en cinq rubriques qui figurent dans le tableau ci-dessous. Les données obtenues à partir de ce questionnaire permettront de mieux cerner la problématique de départ, d'avoir des arguments concrets et d'étayer des propositions que nous pourrions formuler.

<b>Parties</b>	<b>Description</b>	<b>Éléments</b>
I.	Contexte sociodémographique et éducatif des étudiants	1.01 – 1.08
II.	Évaluation de la sensibilisation des étudiants à l'objectif de leur apprentissage et aux compétences requises	2.01 – 2.09
III.	Identification des principales difficultés de traduction, les sources d'erreurs et les stratégies de traduction et de correction	3.01 – 3.08
IV.	Examen du système d'évaluation actuel	4.01 – 4.05
V.	Examen des attitudes générales des étudiants à l'égard de la traduction	5.01 – 5.04

Tableau 5 : Répartition des éléments du questionnaire destiné aux étudiants

Comme on peut le déduire des résultats de différentes études existantes, le contexte sociodémographique et académique des étudiants, leurs choix, leurs besoins, leurs intérêts et leurs attentes liés à leur formation ont un impact important non seulement sur l'apprentissage mais aussi sur l'enseignement lui-même. Notre expérience nous a appris que les étudiants qui ont rejoint l'Unité de français par choix ont obtenu de bons résultats et sont devenus compétents, alors que ceux qui l'ont rejoint par défaut étant peu intéressés et moins motivés ont des performances médiocres. En conséquence, ces étudiants présentent davantage de lacunes en matière de compétences linguistiques. Pour le vérifier dans son contexte réel, nous étudions le profil des étudiants participants afin de recueillir des éléments qui nous aideront dans la partie consacrée à l'analyse. Cela nous a conduit à poser les questions suivantes dans la première partie du questionnaire.

#### **2.1.1.2.1 Contexte sociodémographique et éducatif des étudiants**

La première partie du questionnaire (questions 1.01 - 1.08) vise à obtenir les données personnelles des étudiants participants : diverses informations concernant des détails sociodémographiques, tels que le sexe (Q.1.01), l'âge (Q.1.02), la nationalité (Q.1.03) et la langue maternelle (Q.1.04) et le parcours scolaire de chacun, c'est-à-dire le choix du département à l'université (Q.1.05), l'année universitaire (Q.1.06), le domaine d'études (Q.1.07) et le diplôme souhaité (Q.1.08). Les étudiants sont invités à rédiger brièvement leurs réponses ou à cocher les cases prévues à cet effet.

Nous partons de notre première constatation que le contexte éducatif des étudiants peut avoir un effet favorable si l'environnement d'apprentissage et d'enseignement est bien organisé et motivant, mais il peut avoir un effet défavorable si ce dernier est désorganisé et démotivant. Lorsqu'un environnement d'enseignement et d'apprentissage formel et bien organisé est mis en place, les étudiants doivent recevoir de l'Unité un descriptif officiel leur permettant de connaître l'objectif de la formation, le contenu des cours, la méthode d'évaluation, les documents de référence, ainsi que la charge de travail : le temps alloué aux cours, aux travaux dirigés, aux travaux de laboratoire, au travail en autonomie ou travail personnel, et enfin, au contrôle et à l'évaluation. Un tel document leur permettrait de planifier leurs études et de bien s'organiser pour optimiser leur temps de travail, pallier leurs lacunes en

matière de niveau ou de compétences. Il pourrait ainsi se consacrer davantage aux diverses activités qui leur sont nécessaires, comme la lecture et l'écoute d'enregistrements en français, l'entraînement à divers types d'exercices, par exemple. Dans le cas de l'Unité de français qui nous intéresse, ces conditions sont-elles remplies ? Car, lors de notre observation en classes de traduction pédagogique, à la presque fin du cinquième semestre, nous avons noté que la plupart des étudiants ne savent pas encore organiser leur travail correctement, que nombre d'entre eux sont incapables d'effectuer des tâches de traduction comme générer des techniques de résolution de problèmes ou adopter des stratégies de traduction face à des difficultés, par exemple. L'application inefficace de stratégies et d'outils de recherche d'informations, comme la mauvaise utilisation des dictionnaires, y compris des dictionnaires en ligne, et des outils de traduction automatique est un autre exemple de handicap pour ces étudiants pour atteindre les objectifs pédagogiques dans les temps impartis. Mais quelles en sont les raisons ? Par ailleurs, dans le cadre de leur apprentissage, les étudiants sont censés effectuer des stages dans une agence de traduction, une entreprise ou une organisation internationale. Pour ce faire, et pour travailler efficacement, ils doivent être dotés des compétences linguistiques requises, avoir la motivation nécessaire et être assidus. Mais, deux questions supposent : les étudiants sont-ils au courant de l'existence d'un programme de stage ? Et quels étudiants sont suffisamment motivés pour exercer dans une agence de traduction ?

Compte tenu de tous ces éléments, nous avons voulu confirmer la constatation susmentionnée et connaître les retours des répondants à travers les questions de la partie II suivante.

#### **2.1.1.2.2 Évaluation de la sensibilisation des étudiants à l'objectif de leur apprentissage et aux compétences requises**

Dans cette deuxième partie du questionnaire (questions 2.01 - 2.09), il est donc demandé aux étudiants s'ils sont au courant de l'existence d'un descriptif officiel des cours (Q.2.01) et si, selon eux, les objectifs sont clairement définis (Q.2.02). Ils sont également invités à s'évaluer eux-mêmes par rapport à leurs compétences linguistiques et culturelles déjà acquises, aussi bien dans la langue source (français) que dans la langue cible (amharique), afin de déterminer le niveau de traduction qu'ils

ont atteints (Q.2.03 et 2.04). La question leur est posée également si la traduction peut être utilisée comme un moyen de comparer les éléments linguistiques et culturels des deux langues (Q.2.05) et si la comparaison peut leur fournir des indices pour juger des difficultés rencontrées dans la traduction (Q.2.06). En outre, les étudiants ont été interrogés sur l'importance de la formation quant à l'utilisation des dictionnaires et de la TAO (traduction assistée par ordinateur ou traduction automatique) (Q.2.07), la disponibilité du laboratoire de langue, l'accès à Internet et aux ouvrages traitant de la traduction disponible dans l'Unité (Q.2.08). Enfin, il leur est demandé s'ils sont motivés par les métiers de la traduction et s'ils sont au courant des stages à effectuer dans des agences de traduction, des entreprises ou des organisations internationales (Q.2.09). Pour cette partie, nous avons formulé des questions dichotomiques qui visent à apporter des réponses précises et rapides sur les points concernés.

Notre deuxième constatation porte sur les insuffisances de compétences en matière de compréhension de la lecture chez les étudiants, sur les problèmes interférentiels et sur l'inadéquation des stratégies de traduction. Il faut que les compétences en compréhension de texte et en production écrite soient bien développées pour pouvoir effectuer efficacement les tâches de traduction. En d'autres termes, les apprenants doivent savoir lire un texte dans la langue source, le comprendre parfaitement, puis en traduire le sens exact dans la langue cible. D'après notre observation, le premier défi pour nos étudiants est la maîtrise du texte à traduire. Or, une mauvaise lecture du texte source entraîne une mauvaise compréhension, qui à son tour entraîne des erreurs de traduction dans la langue cible. Outre cette difficulté de compétence, les étudiants produisent des traductions erronées à cause du mot à mot qu'ils utilisent comme meilleure stratégie de traduction. Il en résulte des erreurs récurrentes. Pendant le cours de traduction, les étudiants n'ont pas l'habitude de pratiquer l'autocorrection et de travailler en groupe. Alors, quelles sont les raisons de ce déficit de compétences ? Quelles sont les erreurs les plus fréquentes commises par les étudiants ? Quelles sont les sources de ces erreurs ? Pourquoi choisissent-ils cette stratégie ? Connaissent-ils les autres stratégies de traduction ? Comment les étudiants peuvent-ils corriger leurs erreurs ?

Pour identifier les compétences qui font défaut aux étudiants, repérer le type des erreurs, en explorer les principales causes et évaluer les stratégies de traduction et de correction qu'ils utilisent, les questions suivantes ont été posées dans la partie III.

#### **2.1.1.2.3 Identification des principales difficultés de traduction, des sources d'erreurs, des stratégies de traduction et de correction des tâches**

Dans cette troisième partie, les questions 3.01 à 3.08 sont donc destinées à explorer : les difficultés que rencontrent les étudiants dans le processus de traduction, leur avis sur le rôle de l'analyse des erreurs et sur les stratégies de traduction et de correction utilisées. Il est ainsi demandé aux répondants de classer les éléments linguistiques et culturels en fonction de leurs difficultés à traduire (Q.3.01), si leur niveau de lecture entrave leur compréhension et par conséquent l'accomplissement de leurs tâches de traduction (Q.3.02) et si une partie de leurs difficultés à traduire vient du fait que les deux langues sont linguistiquement et culturellement éloignées (Q.3.03). Les questions 3.04 à 3.06, portent sur les problèmes liés aux erreurs. Elles sont conçues pour cerner les sources d'erreurs des étudiants (Q.3.04), pour évaluer l'importance de l'analyse des erreurs dans le processus de leur apprentissage (Q.3.05), ainsi que leur attitude face aux erreurs (Q.3.06). Les deux dernières questions visent à découvrir comment les étudiants surmontent eux-mêmes leurs difficultés de traduction, c'est-à-dire s'ils ont une habitude de discussion et d'autocritique de leurs erreurs entre eux (Q3.07), et s'ils peuvent proposer des stratégies pour surmonter les difficultés de traduction (Q3.08). Pour ces questions, une question à réponses multiples, des questions dichotomiques et ouvertes sont utilisées dans cette série.

Notre troisième constatation se rapporte au système d'évaluation de l'Unité de français, qui donne une valeur égale aux deux types d'évaluation (formative et sommative) dans les examens de traduction, alors que dans le développement de l'apprentissage des étudiants, l'évaluation formative joue un rôle important. En survolant le programme officiel du département, nous nous sommes rendu compte que les critères d'évaluation de tous les cours de production écrite sont les mêmes : 50% des notes sont alloués à l'évaluation formative (contrôle continu) et 50% à l'évaluation sommative (contrôle final) (cf. Annexe 1). Cela nous amène à nous demander si les cours de traduction pédagogique doivent être évalués de la même manière. Nous constatons que, pour stimuler et améliorer l'apprentissage des

étudiants, il faut que l'évaluation soit orientée davantage vers le processus d'apprentissage que vers le résultat. De ce fait, allouer 50% des notes à une évaluation sommative dans un cours de traduction pédagogique présente plus d'inconvénients que d'avantages. Étant donné qu'une telle évaluation se concentre uniquement sur les résultats d'un examen final, le principal inconvénient est qu'en cas d'échec, il n'y a aucun rattrapage possible (cf. Partie I, Chap. 3). En revanche, l'évaluation formative, qui se fait en continu, est effectuée pendant le processus d'apprentissage qu'elle contribue à améliorer. Par conséquent, pour l'enseignement de la traduction pédagogique, nous partons du principe qu'il faut attribuer plus de notes aux évaluations formatives. Nous avons donc voulu vérifier si cette nouvelle méthode d'évaluation a la faveur des étudiants et s'ils estiment que cette méthode améliorera leur apprentissage. En ce qui concerne les retours de l'enseignant sur les copies d'examens et les devoirs à la maison, les étudiants ont des attentes différentes. Certains ont besoin de corrections explicitement indiquées ou entièrement faites par l'enseignant, tandis que d'autres les préfèrent implicites afin d'essayer de corriger leurs erreurs par eux-mêmes. Nous voulons donc vérifier quelles sont les attentes des étudiants en ce qui concerne des retours sur les copies des examens et des devoirs de traduction. En outre, pendant les examens, l'accès aux outils de recherche d'informations aide les étudiants à effectuer leurs tâches de traduction avec aisance. Nous voulons savoir si les étudiants ont accès à quels outils de recherche d'informations dans l'Unité. Pour ce faire, nous leur avons posé les questions suivantes dans la partie IV.

#### **2.1.1.2.4 Examen du système d'évaluation actuel**

La quatrième partie du questionnaire (questions 4.01 - 4.04) porte sur le système et les grilles d'évaluation de l'université en général et sur celui de l'Unité de français en particulier. Les réponses à ces questions nous donneront des informations sur la manière dont les étudiants ont été évalués dans la classe de français, et en particulier dans les cours de traduction pédagogique. À cet effet, la question est posée aux répondants s'ils connaissent l'existence d'une grille d'évaluation officielle de l'Unité, s'ils sont soumis à une évaluation formative (contrôle continu) et/ou sommative (Q.4.01), si l'enseignant a l'habitude de leur donner des retours en rendant la copie d'examen avec ou sans la note et de faire la correction des erreurs (Q.4.02). Il est

aussi demandé aux répondants quelles méthodes de recherche d'information sont utilisées durant les examens (Q.4.03) et quels ouvrages sont autorisés en consultation durant l'examen final (Q.4.04). Pour cette partie, nous avons préféré laisser quelques questions ouvertes afin que les étudiants puissent y apporter plus d'explications.

Enfin, nous supposons qu'au niveau universitaire, des objectifs peuvent être fixés non seulement pour l'acquisition de compétences linguistiques, mais aussi pour l'acquisition de compétences pragmatiques et de savoir-faire professionnel afin que les étudiants soient initiés au travail de traducteur (cf. Partie II, Chap. 2, § 4.5). Pour estimer la place qu'accordent les étudiants à la traduction pédagogique, et à la traduction propre, nous cherchons à connaître s'ils sont intéressés par une formation à la traduction professionnelle. En effet, l'Unité de français ayant considéré que la traduction universitaire doit être un tremplin pour la traduction professionnelle qu'il souhaite promouvoir pour répondre aux demandes pressantes du marché du travail, une équipe de professeurs de français a réalisé en 2005 une analyse des besoins auprès des étudiants eux-mêmes et des employeurs potentiels pour le lancement d'un cours de traduction professionnelle en trois langues (amharique - français - anglais). Il ressort de cette étude que les étudiants avancés de l'Unité sont intéressés par une formation professionnelle en traduction pour leur future carrière. Malgré leur grand intérêt, cette formation ne pourra être accessible qu'aux étudiants qui auront une bonne maîtrise des langues souhaitées et une bonne compétence en traduction pour suivre des cours de traduction professionnelle. Nous cherchons donc à vérifier l'opinion des étudiants à l'égard de la traduction et du lancement d'un cours de traduction professionnelle au sein de l'Unité. À cette fin, nous avons posé les questions suivantes dans la partie V.

#### **2.1.1.2.5 Examen des attitudes générales des étudiants à l'égard de la traduction**

La dernière partie du questionnaire (questions 5.01 - 5.04) examine donc l'attitude générale des étudiants à l'égard de la traduction en général et des cours de traduction pédagogique en particulier. Les réponses des étudiants donnent un aperçu non seulement de leur motivation (Q.5.01) et de leur perception des tâches de traduction (Q.5.02), mais indiquent également s'ils possèdent un niveau de compétence suffisant en deux langues pour apprendre la traduction (Q.5.03), appréhensions et les éventuels

défis auxquels ils auront à faire face (Q5.04). Pour toutes ces questions, les répondants sont invités à exprimer librement leurs positions.

Une fois les questions organisées et vérifiées par des experts (enseignants de FLE, traducteurs) quant à la validité et la fiabilité du contenu (cf. Chap. 2, § 2.3), nous avons fait compléter le questionnaire, en classe, par les trente-six étudiants de français en procédant de la façon suivante : nous avons tout d'abord expliqué l'objectif de l'étude. Nous avons ensuite distribué le questionnaire et donné aux répondants suffisamment de temps pour le compléter. Pour que la langue ne soit pas un obstacle pour comprendre les questions et y répondre, nous n'avons pas imposé de contraintes linguistiques. Les questions formulées en français sont également traduites en amharique, la langue qu'ils comprennent facilement. Les étudiants sont également invités à répondre aux questions dans la langue de leur choix, en amharique ou en français.

Pour enrichir davantage nos données relatives à la pratique de la traduction pédagogique dans les classes de français, nous avons préparé un autre questionnaire qui a été soumis aux enseignants du département qui sont les autres acteurs directs de notre étude.

### **2.1.1.3. Questionnaire destiné aux enseignants**

Le questionnaire destiné aux enseignants est élaboré selon les mêmes principes et avec le même objectif que celui des étudiants. Ces deux questionnaires ont en commun certaines questions notamment celles relatives : aux difficultés rencontrées dans l'exécution des tâches de traduction et aux compétences requises pour y réussir (Partie III), aux méthodes d'analyse et de correction des erreurs (Partie IV), à l'évaluation (Partie V) (cf. Annexe 1). Bien que les thèmes explorés à travers ces deux questionnaires sont similaires, celui destiné aux enseignants, contient davantage de questions ouvertes. Ce type de question encouragerait les enseignants à s'exprimer librement et en profondeur sur les questions soulevées.

Au cours de notre recherche, nous avons constaté un certain nombre de problèmes que rencontrent les professeurs de langues étrangères dans le cadre des cours de traduction pédagogique. Premièrement, les enseignants ont des difficultés à sélectionner des



exercices de traduction et des textes qui correspondent au niveau des étudiants et qui répondent aux objectifs définis. Deuxièmement, ils ont un manque de connaissances théoriques en matière de traduction. Troisièmement, outre le manque d'ouvrages de référence dans le domaine et de matériaux pédagogiques standardisés, les enseignants ne disposent pas de critères d'évaluation des traductions et de stratégies de correction harmonisées. Quatrièmement, les enseignants rencontrent des difficultés à enseigner à des étudiants peu motivés, qui ont rejoint l'Unité de français à défaut d'autre choix. Par conséquent, nous voulons connaître les réponses des enseignants sur la manière d'améliorer leurs méthodes d'enseignement d'une part, de motiver ces étudiants et d'améliorer leurs compétences, d'autre part.

Le questionnaire destiné aux enseignants est conçu pour répondre à six objectifs : (1) obtenir des informations sur le profil sociodémographique et académique des enseignants ; (2) évaluer le contenu d'un cours de traduction pédagogique, l'objectif d'un tel cours et le rôle des enseignants dans la réalisation de cet objectif ; (3) identifier les principaux problèmes dans le processus de traduction ; (4) explorer le rôle des méthodes d'analyse et de correction des erreurs ; (5) examiner les méthodes d'enseignement et le système d'évaluation pratiqués dans l'Unité et (6) examiner les attitudes générales des enseignants à l'égard de la traduction.

#### **2.1.1.3.1 Profil sociodémographique et académique des enseignants**

Les questions d'information générale de la première partie du questionnaire (questions 1.01 - 1.08) portent sur le contexte sociodémographique et universitaire, ainsi que sur l'expérience des enseignants. Nous constatons que la grande majorité des enseignants universitaires proposant des cours de traduction pédagogique ne sont pas des traducteurs professionnels mais des spécialistes de langue ou de littérature (cf. Partie I, Chap. 2 §4.1). Cela nous amène à nous demander comment ces enseignants donnent les cours de traduction pédagogique et comment ils parviennent à améliorer les compétences de compréhension et de production de leurs étudiants. Les cours de traduction dispensés sous les appellations de thème et de version sont très courants dans l'enseignement des langues à l'université. Selon certains théoriciens, ces exercices de traduction doivent être réalisés progressivement en fonction du niveau des apprenants. Toutefois, en traduction pédagogique, J.-R. Ladmiral (2016)

déconseille l'enseignement du thème : « Le thème présuppose une certaine maîtrise de la langue étrangère. Pour faire un bon thème, il faudrait déjà savoir la langue ! C'est pourquoi pour le dire d'une formule : je ne thème plus » (cf. Partie I, Chap. 2 §4.1.1.2). Nous avons alors cherché à vérifier à travers les réponses des enseignants quels exercices de traduction pédagogique sont réalisés dans l'Unité, et quelles sont les implications pédagogiques observées. Cela nous a conduit à poser les questions suivantes dans la partie II.

#### **2.1.1.3.2 Évaluation d'un cours de traduction pédagogique, objectif de cours et rôle des enseignants**

Les huit questions (2.01 - 2.08) de cette deuxième partie du questionnaire sont consacrées à la description du cours (Q.2.01 – Q.2.02), au rôle des enseignants dans le processus d'enseignement/apprentissage (Q.2.03) et à la conception du programme (Q.2.04), aux méthodes et modalités d'enseignement (Q.2.05), aux matériels de référence utilisés (Q.2.06) et à la charge de travail des enseignants (Q.2.07). Dans ce volet, il est demandé aux enseignants quels exercices de traduction ils proposent à leurs étudiants (Q.2.08) : de la version (langue étrangère (LE) vers langue maternelle (LM), du thème (LM vers LE), ou du « service translation »<sup>210</sup> (LE vers LE). En répondant à ces questions, les enseignants ont pu se faire une idée de la manière dont se déroule le processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'Unité de français. Les participants sont invités à répondre à ces questions en écrivant librement leurs réponses de manière détaillée dans l'espace prévu à cet effet.

#### **2.1.1.3.3 Identification des principaux problèmes dans le processus de traduction**

La troisième partie (questions 3.01 - 3.08) traite des difficultés de traduction (Q.3.01 – Q.3.03) et de l'utilisation de la traduction pour améliorer les compétences linguistiques et culturelles des apprenants de langues étrangères (Q.3.04). Les enseignants sont invités à répondre à des questions en mentionnant certaines des difficultés rencontrées par leurs étudiants dans les exercices de traduction, en

---

<sup>210</sup> Peter Newmark (1984), dans son livre intitulé "Approaches to Translation" définit "Service Translation" comme un exercice de compréhension et d'expression écrites qui consiste à transposer un extrait d'un texte dans une langue étrangère en un extrait d'un texte dans une autre langue étrangère.

indiquant comment les apprenants ont traduit des éléments culturels (Q.3.05) et des concepts intraduisibles (Q.3.06), et quelle théorie et quelle stratégie de traduction ils suggèrent à leurs étudiants (Q.3.07), et comment les difficultés de traduction peuvent être surmontées (Q.3.08). À ces questions, les répondants ont été invités à écrire librement leurs réponses, de façon détaillée et en donnant des exemples pratiques.

#### **2.1.1.3.4 Examen du rôle des méthodes d'analyse et de correction des erreurs**

La quatrième partie (questions 4.01 - 4.08) comprend huit questions sur les sources d'erreur et les méthodes de correction. Les questions de cette partie portent sur les sources d'erreurs des étudiants (Q.4.01), sur la question de savoir si les erreurs doivent être acceptées comme des indices utiles dans le processus d'apprentissage et d'enseignement, pourquoi ? et pour qui ? (Q.4.02 – Q.4.04), et si toutes les erreurs doivent être corrigées par les enseignants (Q.4.05). Dans une question à réponses multiples, les enseignants sont interrogés sur le statut des erreurs, si celles-ci sont corrigibles, acceptables comme indices utiles et si elles constituent un point de départ pour l'apprentissage (Q.4.06 – Q.4.07). La dernière question porte sur la méthode de correction à utiliser (Q.4.08). Les questions fermées visent à fournir des réponses spécifiques sur des sujets précis. D'autres sont conditionnées par des réponses antérieures et d'autres encore sont des questions doubles. Des questions ouvertes sont également prévues afin que les enseignants puissent y répondre de manière détaillée et étayer leurs réponses par quelques exemples tirés de leur expérience.

La suite du questionnaire repose sur notre constatation que les critères d'évaluation varient d'un enseignant à l'autre lorsqu'il n'existe pas de grille harmonisée pour chaque cours au niveau du département. Mais, lorsqu'il en existe une, les enseignants devraient s'y conformer. Aussi avons-nous cherché à savoir s'il existe ou non une référence d'évaluation commune au niveau du département, ou si la méthode d'évaluation varie d'un enseignant à l'autre malgré l'existence d'une grille d'évaluation harmonisée.

Nous avons également cherché à savoir comment les enseignants évaluent les exercices de version et quelle capacité (précision, fluidité ou un mélange des deux ils ont tendance à favoriser. En effet, il ressort de notre partie théorique concernant les

méthodologies d'enseignement que, parmi les nombreuses approches, l'approche communicative est celle qui favorise le plus la fluidité des idées (flot d'idées avec peu de fautes grammaticales), tandis que l'approche audio-linguale et grammaticale de la traduction favorise la précision (capacité à utiliser correctement le vocabulaire, la grammaire et la ponctuation nécessaires) (cf. Partie I, Chap. 2 §5.5). Les enseignants plus traditionnels ont tendance à mettre davantage l'accent sur la précision ; les enseignants plus tolérants ont tendance à privilégier la fluidité. Par ailleurs, dans les exercices d'évaluation des versions (cf. Partie I, Chap. 2, §4.1.1.1), l'échelle d'évaluation devrait inclure trois principaux types d'erreurs qui sont, par ordre croissant de gravité : le faux-sens, le contresens et le non-sens. Un faux-sens est une erreur dans la traduction d'un mot ou d'une phrase qui ne s'écarte pas beaucoup de son sens correct. Il y a contre-sens lorsque la traduction d'un mot ou d'une phrase dit le contraire de ce que serait le sens correct. Enfin, il y a absurdité ou non-sens lorsque le résultat de la traduction est absurde ou incohérent dans la langue cible.

#### **2.1.1.3.5 Examen des méthodes d'enseignement et du système d'évaluation pratiqués**

Ainsi la cinquième partie (questions 5.01 - 5.07) porte sur les méthodes d'enseignement et les systèmes d'évaluation appliqués dans l'Unité de français. Dans la première question à réponses multiples, les enseignants doivent choisir et expliquer la meilleure façon d'enseigner la traduction (Q.5.01) et préciser s'ils permettent aux étudiants d'auto-corriger leurs tâches de traduction (Q.5.02). Aux questions ouvertes suivantes, les répondants doivent indiquer la manière dont ils sélectionnent les exercices de traduction (Q.5.03), comment ils notent les travaux de classe et les devoirs (Q.5.04), et quelles méthodes de recherche d'informations ils proposent aux étudiants (Q.5.05). Il est également demandé le type de grille d'évaluation des traductions ils utilisent (Q.5.06), et quels sont les critères qu'ils considèrent comme les plus importants pour évaluer les travaux de traduction des étudiants (Q.5.07).

#### **2.1.1.3.6 Examen des attitudes des enseignants à l'égard de la traduction**

Cette dernière partie est composée de neuf questions (6.01 - 6.09) qui visent à connaître l'attitude générale des enseignants à l'égard de la traduction en général et du cours de traduction pédagogique en particulier. A travers des questions fermées et

ouvertes, les enseignants sont interrogés, d’une part, sur les réactions de leurs étudiants pendant le cours de traduction (Q.6.01), leurs attitudes à l’égard de la traduction et envers le cours lui-même (Q.6.02), et d’autre part, sur leur utilisation ou non de la traduction comme moyen d’évaluer la compréhension, la compétence et les performances des étudiants (Q.6.03), sur la façon dont ils discutent des difficultés des étudiants (Q.6.04 - Q.6.5), sur la stratégie qu’ils utilisent pour maintenir la motivation des étudiants (Q.6.06 – Q.6.07), et sur les principaux problèmes qu’ils remarquent le plus dans les cours de traduction de l’Unité (Q.6.08), ainsi que sur leur contribution à la façon d’améliorer le programme actuel (Q.6.09).

Au total, le questionnaire destiné aux enseignants comporte 50 questions, dont le tableau ci-dessous donne les principales rubriques. Grâce aux réponses à ce questionnaire, nous pourrions présenter le résultat qui nous aidera à atteindre nos objectifs.

<b>Parties</b>	<b>Description</b>	<b>Éléments</b>
I.	Profil sociodémographique et académique des enseignants	1.01 – 1.08
II.	Évaluation d’un cours de traduction pédagogique, objectif de cours et rôle des enseignants	2.01 – 2.08
III.	Identification des principaux problèmes dans le processus de traduction	3.01 – 3.08
IV.	Examen du rôle des méthodes d’analyse et de correction des erreurs	4.01 – 4.08
V.	Examen des méthodes d’enseignement et du système d’évaluation pratiqués	5.01 – 5.07
VI.	Examen des attitudes des enseignants à l’égard de la traduction	6.01 – 6.09

Tableau 6 : Répartition des éléments du questionnaire destiné aux enseignants

À l’instar du questionnaire de l’étudiant, le questionnaire de l’enseignant a été évalué par un expert pour la validité du contenu. Il a ensuite été distribué à cinq professeurs de français de l’Unité. Nous leur avons expliqué l’objectif du questionnaire et leur avons laissé suffisamment de temps pour répondre aux questions. Ayant tous une

bonne maîtrise de la langue française, ils ont été invités à répondre aux questions en français.

En résumé, ces questionnaires nous ont permis d'évaluer le rôle de la traduction pédagogique dans la réalisation des deux principaux objectifs d'apprentissage : perfectionnement linguistique et didactique des langues étrangères. Une fois ces objectifs atteints, nous avons cherché à savoir comment la traduction pédagogique peut être davantage conçue selon les principes et les approches de la traduction professionnelle. Les critères d'évaluation de la traduction professionnelle, tels que la rapidité d'exécution, la longueur du texte, les lecteurs cibles sont difficiles à prendre en compte dans les cours de traduction universitaires, mais ils peuvent être adaptés et mis en œuvre en tenant compte du niveau des étudiants et des objectifs d'apprentissage (cf. Partie I, Chap. 2 §4.5). Cela nous a amenés à nous interroger comment emprunter des méthodes, des exercices et des objectifs d'apprentissage à la traduction professionnelle. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons constaté que les apprenants avancés de l'Unité de français ont manifesté leur grand intérêt pour suivre des cours de traduction professionnelle. En outre, ces dernières années, le besoin en traduction grandissant en Éthiopie, les services de traduction professionnelle et les professionnels de la traduction sont très recherchés. Aussi, pour y répondre, l'Université d'Addis Abäba a décidé de lancer un cours de traduction professionnelle dans un proche avenir.

Dans cette optique, et afin d'enrichir nos données et de jeter les bases d'une recherche plus approfondie sur traduction professionnelle, nous devons recueillir des informations supplémentaires qui nous permettront de mieux connaître la pratique de la traduction dans le domaine professionnel. Nous avons donc préparé des questions pour un entretien avec des traducteurs professionnels, afin d'identifier à l'avance les compétences requises pour relever les futurs défis de la traduction professionnelle. Leurs réponses devraient nous aider à concevoir les cours qui devront être intégrés dans le programme d'études de notre Unité afin que nos diplômés puissent réaliser leurs projets en suivant une formation professionnelle en traduction et soient en mesure d'intégrer le marché du travail dès que possible.

## **2.1.2. Entretien**

### **2.1.2.1. Élaboration du guide de l'entretien**

L'entretien est une méthode de recherche et d'enquête dans laquelle l'enquêteur essaie de recueillir des informations sur les avis, le comportement et l'expérience du répondant (R. Quivy et L.V. Campenhoudt, 2006). Préalablement à l'enquête, le chercheur élabore une série de questions qui lui serviront de guide tout au long de l'entretien. Se préparer à un entretien implique également de sélectionner les personnes à interroger ; des personnes susceptibles d'avoir des informations sur le sujet qui intéresse le chercheur. À ce propos, M. Angers (1997) souligne que le chercheur interroge une personne parce qu'elle possède une certaine caractéristique, qu'elle appartient à une certaine couche sociale, qu'elle a vécu une certaine expérience.

Conscients des limites du questionnaire qui manque d'informations sur la pratique de la traduction dans les milieux professionnels et non universitaires, nous avons décidé d'organiser, en complément, un entretien avec des traducteurs professionnels. Dans le cadre de cette étude, l'entretien est utilisé comme un instrument complémentaire de collecte de données. Il permet de générer suffisamment de détails lorsqu'il est utilisé en combinaison avec un questionnaire. De ce fait, l'entretien nous permettra d'obtenir davantage de réponses sur les véritables enjeux de la traduction.

Nous avons opté pour un entretien semi-structuré afin de recueillir des informations qualitatives auprès des répondants. En effet, pour A. Blanchet et A. Gotman (2010), ce type d'entretien est préférable pour rendre les questions plus souples et permettre aux répondants d'exprimer librement leurs sentiments. Selon ces auteurs, un entretien semi-structuré se caractérise par la présence d'un guide d'entretien prédéfini. L'enquêteur pose les questions et laisse le répondant y apporter les réponses librement en lui laissant le temps nécessaire ; le rôle de l'interviewer étant d'encourager l'informateur à parler et à donner plus de renseignements sur le sujet. L'entretien dure de 45 minutes à 2 heures et nécessite l'utilisation d'un magnétophone. Les questions posées dans ce type d'entretien sont ouvertes ; ce qui permet aux sujets d'exprimer ouvertement, non seulement les éléments techniques de leur profession, mais aussi leurs sentiments.

Prenant en compte les concepts théoriques susmentionnés, et estimant qu'il serait utile d'obtenir des informations qui ne peuvent être obtenues par d'autres techniques de collecte de données, nous avons conçu pour l'entretien semi-structuré un total de 13 questions afin d'obtenir des données sur trois thèmes principaux : le parcours académique et l'expérience professionnelle des traducteurs, les défis de traduction auxquels ils ont été confrontés, les stratégies et techniques qu'ils utilisent pour atténuer les difficultés, et leur attitude envers la discipline et la profession (cf. Annexe 3). Pour sélectionner les traducteurs, nous avons eu recours à une méthode d'échantillonnage raisonné. À cet égard, l'attachement des répondants à notre Unité et leur expérience professionnelle en matière de traduction ont servi de critères de sélection. Ainsi, quatre traducteurs professionnels répondant à ces critères ont été sélectionnés.

#### **2.1.2.2. Guide d'entretien**

Ce guide d'entretien a pour but d'obtenir des informations auprès de traducteurs professionnels sur les points suivants : (1) leur parcours universitaire et professionnel, leur expérience dans la profession de traducteur, leur domaine de spécialisation et la formation qu'ils ont reçue en traduction ; (2) les langues qu'ils utilisent dans la pratique de la traduction, les types de documents qu'ils traduisent le plus souvent, les méthodes de recherche d'informations, les outils ou logiciels d'aide qu'ils utilisent en traduction ; (3) les compétences, les connaissances, la formation ou l'expérience nécessaires pour accéder à cette profession et au marché du travail ; (4) les défis auxquels ils ont été confrontés et la stratégie, les techniques ou les mécanismes correctifs qu'ils ont mis en œuvre pour surmonter les difficultés de traduction ; (5) l'existence ou non de documents de référence officiels ou d'agences permettant de mesurer la qualité de leur travail ; (6) règles de déontologie à respecter par un traducteur professionnel ; et (7) leur attitude générale à l'égard de la traduction, des traducteurs, des services de traduction et des agences de traduction en Éthiopie.

De la même manière que le questionnaire, les questions de l'entretien sont évaluées quant à la validité de leur contenu par deux traducteurs professionnels expérimentés. Lors de l'entretien, nous expliquons d'abord l'objectif, puis nous invitons les participants à répondre aux questions en donnant, autant que possible, des



explications détaillées et des exemples. Nous avons mené l'entretien en face-à-face à différents moments et dans leurs bureaux respectifs. Afin que la langue ne soit pas un obstacle à la bonne circulation des idées, nous n'avons imposé aucune contrainte linguistique. Les participants ont été interviewés dans la langue de leur choix, que ce soit l'amharique ou le français. Le déroulement de l'entretien a été enregistré avec le consentement des personnes interrogées.

### **2.1.3. Documents officiels**

Dans le cadre de cette étude, les documents officiels font référence au programme d'études et au matériel pédagogique utilisés dans l'Unité de français. Sont consultés et analysés : les documents relatifs à la politique éthiopienne d'éducation et de formation, le Règlement intérieur de l'Université d'Addis Abäba et le Bulletin des normes académiques et de l'amélioration de la qualité. Cette consultation permet de recueillir les informations concernant les types de cours enseignés dans l'Unité de français, les objectifs établis, la méthode de prestation des cours, les systèmes d'évaluation et d'autres détails importants sur les règles et les politiques de l'UAA en matière d'éducation, de langues et de formation.

### **2.1.4. Tests**

Une série de tests a constitué l'instrument de collecte de données le plus important utilisé dans le cadre de cette étude. Cet instrument permet d'identifier les difficultés des étudiants en termes de compétences linguistiques et de traduction et de tester leurs performances sur différentes sous-compétences, c'est-à-dire la compréhension de la grammaire, la lecture et l'écriture. À ce sujet, Z. Dörnyei (2010) affirme que les tests de sous-compétences sont utiles pour diagnostiquer les compétences et les performances des étudiants dans le processus d'apprentissage. Les tests sont donc conçus de sorte que chaque item élaboré permette d'évaluer une sous-compétence spécifique. La préparation de ces tests se justifie donc par le fait qu'ils sont plus adaptés à cet objectif précis de l'étude que les autres instruments de collecte de données utilisés jusqu'ici. La réalisation de ces tests vise donc à répondre à l'un de nos objectifs de recherche concernant l'identification des principaux problèmes linguistiques et culturels en traduction. À travers l'identification et l'analyse des

erreurs les plus récurrentes produites par les étudiants, nous serons en mesure de répondre à notre questionnement. D'autant plus que, l'influence de la langue maternelle ou de la deuxième ou troisième langue des étudiants peut entraîner des transferts négatifs, des interférences (cf. Partie I, Chap. 2 §6). En vue de vérifier cette constatation, et en concertation avec nos collègues de l'UAA, nous avons conçu une série de tests pour explorer les problèmes linguistiques et culturels rencontrés par les étudiants<sup>211</sup>.

De plus amples informations concernant les caractéristiques du corpus que nous avons constitué, le public que nous avons étudié, les procédures de collecte des données et d'analyse utilisées sont présentées dans le dernier chapitre de cette partie (cf. infra, Chapitre 4).

### **2.1.5. Observation participante**

Pour mieux connaître les étudiants, la meilleure façon est de participer directement aux activités de la classe. Dans cette perspective, nous avons procédé à une observation participante afin de découvrir la pratique actuelle de la traduction pédagogique dans la classe de français.

À ce sujet, R. Bogdan et S.J. Taylor (1975) ont défini l'observation participante comme un dispositif de recherche caractérisé par « une période d'interaction sociale intense entre le chercheur et les sujets dans l'environnement des sujets [...] au cours de cette période, les données sont systématiquement collectées ». Ainsi, le chercheur participe-t-il personnellement et en temps réel dans les activités des étudiants pour observer leur pratique et l'expérience qu'ils en retirent.

En vue d'atteindre cet objectif, entre octobre et novembre 2017, nous avons dispensé des cours de traduction pédagogique à des étudiants de français de 3e année à l'Université d'Addis Abäba. Nous avons pris en charge deux groupes d'apprenants de français à raison de six heures par semaine pendant quatre semaines. Cette session d'observation nous a permis de soumettre facilement le questionnaire et d'évaluer les

---

<sup>211</sup> Il est évident que cette étude ne vise pas à être une analyse exhaustive de tous les problèmes posés par la confrontation entre le français et l'amharique. Cette étude aborde les problèmes linguistiques et culturels les plus courants à partir du corpus de copies des étudiants.

étudiants sans aucun problème. Cette observation nous a également permis, tout d'abord, de réfléchir à la manière dont les enseignants peuvent adapter les méthodes et les matériaux pédagogiques aux besoins et aux niveaux des étudiants, puis, d'évaluer le rôle de l'enseignant et des étudiants dans le processus d'enseignement/apprentissage, et enfin, de concevoir une meilleure stratégie pour résoudre un problème de compréhension et la manière de prendre des mesures correctives en classe.

## **2.2. Procédure de l'étude**

Pour le recueil des données de cette étude, nous avons ciblé les trois acteurs directement concernés par notre enquête : les étudiants et les enseignants de l'Unité de français, et les traducteurs professionnels. Cette démarche nous permet de faire des recoupements des données de sorte que les résultats de l'enquête soient fiables. En vue de collecter efficacement les données, nous avons dû choisir le bon moment, le bon endroit et la stratégie qui convient. Par conséquent, les principales données de l'étude ont été recueillies au cours du premier semestre de l'année universitaire 2017/2018 à l'Université d'Addis Abäba où le français est enseigné au niveau du premier cycle. Le choix du premier semestre s'explique principalement par le fait que, selon le programme d'études de l'Unité (cf. Annexe 1), les cours de traduction pédagogique sont programmés en troisième année, au cours du semestre cinq de la licence. Notre présence sur le terrain pendant cette période nous a permis de rencontrer les étudiants et leurs professeurs, de dispenser des cours de traduction pédagogique entre octobre et novembre 2017 et de nous impliquer directement dans le processus d'enseignement. Cette participation directe nous a donc permis d'observer les interactions en classe telles qu'elles se produisent naturellement. Et, comme le soulignent B. Johnson et L.A. Turner (2003), à travers l'observation combinée à des questionnaires et des entretiens, nous avons pu recueillir « des informations de première main relativement objectives ». Ces auteurs précisent que l'observation comprend la triangulation des données qui permet de renforcer la fiabilité. C'est à la suite de plusieurs séances d'observation que nous avons pu réfléchir davantage aux questions et aux éléments du test et les concevoir en conséquence. Une fois révisés et restructurés sur la base de nos observations et des commentaires de nos collègues, les questionnaires ont été soumis aux 36 étudiants de troisième année, dans leurs classes

respectives, et à cinq enseignants dans leurs bureaux respectifs. Tous les étudiants et les enseignants ont retourné les questionnaires ; ce qui a donné un taux de retour de 100 %. L'analyse des informations quantitatives sera donc effectuée pour 36 étudiants et 5 enseignants.

Sitôt les questionnaires recueillis, nous avons téléphoné aux traducteurs professionnels dont nous avons obtenu les numéros auprès de l'Unité de français et d'autres collègues. Nous les avons sollicités pour un entretien en face à face. Et dès que nous avons obtenu leur accord, nous leur avons expliqué le type de questions qui leur seront posées, ainsi que la durée de l'entretien afin qu'ils puissent se préparer en conséquence. Nous avons ensuite effectué plusieurs entretiens avec 4 traducteurs professionnels à différents moments au cours du mois de novembre 2017. Ces rencontres ont eu lieu dans leurs bureaux respectifs par le chercheur lui-même. Au cours de l'entretien, les questions ont été lues les unes après les autres à partir du guide d'entretien préparé à cet effet. Le guide de l'entretien est préparé sur la base des résultats du questionnaire et de notre expérience en tant qu'enseignant et traducteur indépendant. Suffisamment de temps a été accordé aux répondants pour qu'ils puissent exprimer librement leurs opinions. En moyenne, chaque entretien a duré 45 minutes. Pour assurer qu'aucune information n'ait été omise, tous les entretiens ont été enregistrés sur support audio avec le consentement des personnes interrogées. Les enregistrements ont ensuite été transcrits pour une utilisation ultérieure.

À partir des réponses aux questionnaires, nous avons pu classer les sous-compétences que les apprenants et leurs enseignants ont identifiées comme étant plus difficiles. Puis, nous avons élaboré les tests en fonction des sous-compétences et des domaines de difficulté identifiés. Ils ont ensuite été présentés à deux experts en enseignement des langues pour validation. À la suite de leurs commentaires, nous avons exclu les éléments du test qui n'étaient pas du niveau des étudiants et nous avons apporté les modifications nécessaires aux éléments du test final. La construction des tests s'est faite dans l'ordre suivant : traduction des groupes nominaux (T1), traduction des groupes verbaux, des faux amis, des noms propres, des signes de ponctuation, des proverbes (T2) et des textes (T3). Le déroulement des tests a été progressif, c'est-à-dire qu'il est passé de la traduction de phrases simples, et d'énoncés complexes, puis à la traduction de textes.

Pour finir, chaque fois que nous avons eu besoin de collecter des données à partir de documents officiels, nous avons consulté les sites web officiels disponibles et nous nous sommes rendus dans diverses bibliothèques nationales et internationales.

Dans la présente étude, nous avons intégré de multiples outils de collecte de données afin que les résultats de nos recherches soient valables et fiables. Ces deux piliers, la validité et la fiabilité, de toute recherche scientifique, seront abordés en détail dans la section suivante.

### **2.3. Fiabilité et validité des outils de collecte des données**

Au cours de cette étude, la méthode de recherche utilisée est de type mixte afin de s'assurer que les données quantitatives et qualitatives sont collectées, analysées et interprétées. Cette approche mixte utilise de façon complémentaire les questionnaires, les entretiens et l'observation en classe (J.W. Creswell, 1994). Dans cette optique, le recours à différents types de procédures pour la collecte de données et l'obtention d'informations auprès de différentes sources, les étudiants, les enseignants, les concepteurs de programmes scolaires et d'autres acteurs concernés, peut accroître la validité et la fiabilité des données et aussi celle de leur interprétation. Autrement dit, pour enrichir les données tout en procédant à des vérifications croisées, nous devons obtenir des informations par le biais de différentes sources. Comme le notent E. Carmines et R. Zeller (1979), la validité et la fiabilité sont deux facteurs importants à prendre en compte aussi bien pendant l'élaboration d'un instrument destiné à être utilisé dans une étude que pendant le test de ce même instrument. Ils ajoutent que cette prise en compte doit être envisagée dès le début de la recherche et se poursuivre tout au long de la collecte pour garantir la qualité des données recueillies.

D'après E. Carmines et R. Zeller (1979), la validité fait référence au degré de précision avec lequel un instrument mesure ce qu'il doit mesurer. Pour tester la validité de nos instruments de recherche, c'est-à-dire nos questionnaires et notre guide de l'entretien, nous les avons soumis pour examen à trois experts. Ces évaluateurs ont l'expérience de l'enseignement de la traduction pédagogique pour l'avoir pratiqué pendant de nombreuses années. À partir de leurs commentaires, les questions peu claires, ou obscures, sont révisées et, d'autres reformulées, simplifiées ou complètement rejetées. Sachant, par ailleurs, que la collecte de données au moyen

d'une seule technique peut être douteuse, biaisée et insuffisante, et pour nous assurer de la validité de nos données, nous avons diversifié nos sources et nos méthodes. En outre, l'observation des participants sur une longue période et la confrontation des résultats des enquêtes nous a permis d'améliorer la validité des données.

Une autre exigence pour mesurer la qualité de la recherche est la fiabilité des données et des résultats. La fiabilité fait référence à la cohérence des résultats obtenus à partir d'un instrument (E. Carmines et R. Zeller, 1979). Comme précisé précédemment, la collecte des données de notre étude est effectuée à l'aide de différents outils (questionnaires, entretiens, tests et l'observation des participants) et à partir de sources d'information variées (étudiants, enseignants, traducteurs et concepteurs de programmes), ce qui nous permet de garantir la fiabilité des données et des résultats.

### **2.3.1. Validité et fiabilité des questionnaires**

Trois experts en enseignement de FLE et de traduction pédagogique ont testé la validité du contenu des questionnaires destinés aux étudiants et ceux prévus pour les enseignants. Cette démarche a permis d'obtenir un retour d'information utile, notamment sur la validité du contenu et la clarté des questions et des consignes données. En fonction de ces commentaires, nous avons révisé l'ensemble du contenu des questionnaires avant de les distribuer aux répondants respectifs. En tant qu'enseignant à l'Unité de français de l'Université d'Addis Abäba, il nous a été facile de contacter les experts afin d'obtenir leurs commentaires de façon immédiate pendant l'élaboration des questionnaires. Cette procédure a facilité l'obtention de preuves de fiabilité des outils pour générer des données utiles et nécessaires à l'étude.

Sachant que les questions fermées sont faciles à analyser et que les questions ouvertes peuvent conduire à un plus grand niveau de découverte (Z. Dörnyei, 2010), nous les avons conçues et formulées de sorte qu'elles se complètent mutuellement. En vue d'assurer un taux de retour élevé, nous avons soumis le questionnaire aux deux groupes d'étudiants participants au même moment et au même endroit. Nous avons aussi procédé de la même manière pour les enseignants. Notre présence sur place nous a permis d'expliquer les questions en détail, ce qui a entraîné une bonne motivation et le retour de la totalité des questionnaires (cf. Chap. 3).

### **2.3.2. Validité et fiabilité de l'entretien**

D'après J.W. Creswell (2009), il est difficile de mettre en place des règles strictes pour vérifier la validité et la fiabilité des instruments de collecte de données qualitatives, tels que les entretiens libres ou même semi-structurés. D'où la nécessité pour le chercheur de veiller, dès le départ, à la sélection des sujets à interviewer et à la qualité des questions, mais aussi à ses choix quant aux procédures complémentaires de collecte des données et d'analyse. En effet, selon Z. Dörnyei (2010), pour assurer la validité d'un entretien semi-structuré, les questions doivent être directement axées sur les objectifs de la recherche. Dans ce but, les questions élaborées en vue des entretiens ont été soumises à deux experts en traduction. Ces derniers ont vérifié la clarté des questions et évalué la pertinence de leur contenu en rapport avec le sujet de la recherche. À la suite de leurs commentaires, nous avons apporté les modifications nécessaires au guide d'entretien. L'entretien a été mené en face à face et conformément au guide. Les questions ont été posées selon l'ordre préétabli et, pour permettre aux personnes interrogées d'exprimer librement leur point de vue, un temps suffisant leur a été accordé. Cela nous a permis d'obtenir des informations approfondies et fiables.

### **2.3.3. Validité et fiabilité du test**

Les tests ont été élaborés par étape, en nous appuyant à la fois sur les résultats du questionnaire et sur notre expérience d'enseignant. Nous avons d'abord défini l'objectif du test, précisé le domaine et identifié le groupe cible. Nous avons ensuite formulé les éléments du test en fonction de la zone de difficulté qui a été relevée lors de l'observation en classe et nous avons soumis les différents tests aux experts pour qu'ils examinent la validité du contenu. Les modifications nécessaires ont ensuite été apportées à tous les éléments qui ont été identifiés comme présentant des faiblesses. Afin de dissiper tout malentendu et de collecter efficacement les réponses aux tests, ces derniers ont été distribués par nous-mêmes lors de séances en classe. Un temps suffisant a été alloué pour tous les tests. En cas de besoin, les étudiants ont été autorisés à consulter des dictionnaires et à utiliser la traduction assistée par ordinateur.

## **2.4. Élaboration d'une étude-pilote**

Préalablement à l'étude principale, nous avons mené une étude-pilote pour évaluer la pertinence des instruments et des procédures de collecte de données, et aussi pour examiner la qualité des questions qui figureront dans les questionnaires, les entretiens et les tests. Le but principal de la phase-pilote est de servir de banc d'essai et d'apporter les modifications nécessaires aux instruments de l'enquête en amont de leur utilisation dans l'étude principale.

### **2.4.1. Phase-pilote des questionnaires**

En septembre 2017, l'étude-pilote des questionnaires a été menée avec deux collègues et trois étudiants de l'Unité. Parmi les deux enseignants pilotes, l'un est le concepteur du programme d'études de l'Unité de français, un éthiopienne et l'autre est l'un des professeurs de français du programme de licence, un Français. Cette étude-pilote avait pour but de tester la pertinence, la clarté et la cohérence des questions, de modifier les questions qui donnaient des réponses insatisfaisantes, de repérer les sujets à traiter lors de la session d'entretiens et d'identifier les sous-compétences à évaluer dans les tests. Tous les questionnaires pilotes soumis ont été remplis et retournés dans un délai d'une semaine. Le bilan de cette étude nous a permis d'apporter certaines modifications aux questionnaires de l'étudiant comme à celui de l'enseignant en vue de l'étude principale. Modifications que nous détaillons, ci-après, et qui seront incluses dans la version finale du questionnaire ont permis de finaliser le questionnaire de l'étude principale. Dans le questionnaire destiné aux étudiants, nous avons raccourci les questions trop longues et simplifié certaines formulations. Dans la première partie (cf. Annexe 2A), au point 1.05 qui vise à examiner si l'étudiant est à l'Unité de français par choix personnel, ont été ajoutées des options permettant de classer les réponses, dont l'option "pas mon choix". Dans la partie II, ce sont les points 2.05, 2.06, 2.07 et 2.09 qui ont nécessité l'ajout d'une option supplémentaire, "Parfois".

De la même manière que le questionnaire pilote de l'étudiant, nous avons inclus, révisé et exclu certains éléments du questionnaire de l'enseignant. Dans la partie II de ce questionnaire (cf. Annexe 2B), les points 3.01 et 3.04 étant considérés comme répétitifs, la question 3.04 a été retirée du questionnaire principal. L'étude-pilote a



également révélé que certaines questions n'ont pas été correctement regroupées. Pour y remédier, nous avons créé dans les questionnaires de l'étude principale des sous-sections pour un même thème général.

Dès la fin de la phase-pilote, nous avons soumis les questionnaires de l'étude principale en octobre 2017. Les données recueillies grâce à ces questionnaires nous ont permis de tirer plusieurs résultats utiles concernant les points suivants : (1) les contextes sociodémographique, académique et professionnel des étudiants et des enseignants ; (2) la finalité de la traduction académique ; (3) les rôles respectifs des étudiants et des enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage ; (4) les compétences requises dans la traduction académique ; (5) les stratégies et techniques de recherche d'informations des étudiants ; (6) les pratiques d'évaluation et les méthodes d'enseignement en général. De même, il nous a été possible d'identifier les tendances des apprenants à l'égard des sous-compétences.

#### **2.4.2. Phase-pilote des tests**

En vue de mieux identifier les difficultés des étudiants en matière de sous-compétences linguistiques et d'explorer également en profondeur les difficultés culturelles qu'ils rencontrent des étudiants en traduction pédagogique et d'évaluer leurs performances, nous avons conçu une série de tests.

Début novembre 2017, la phase-pilote des tests a eu lieu avec quelques étudiants de français langue étrangère, sélectionnés à cet effet, et deux professeurs de français qui enseignent dans le programme de licence de l'Unité. Nous avons donné aux étudiants des exercices de traduction du français vers l'amharique (version), et nous avons demandé aux enseignants de préparer des corrections pour ces mêmes exercices. À la suite du test-pilote, nous avons pu nous rendre compte que les étudiants ont des difficultés à traduire des phrases très longues et complexes. De leurs copies, nous avons observé qu'ils laissent certains éléments non traduits. Même les enseignants ont à peine traduit le Texte II du Test 3 (cf. Annexe 4) à cause d'un nombre des mots techniques et des acronymes. Nous avons donc décidé de raccourcir les phrases longues et écarté le Texte II.

Cette phase-pilote terminée, les principaux tests ont été effectués au cours de la dernière semaine de novembre 2017. Ces tests nous ont permis de constituer notre corpus d'erreurs, qui sera détaillé au Chapitre 4.

### **2.4.3. Phase-pilote de l'entretien**

Malgré l'absence actuelle de formation à la traduction professionnelle dans les universités éthiopiennes, il faut noter que l'Université d'Addis Abäba considère la traduction académique, ou la traduction pédagogique, comme un tremplin pour la traduction professionnelle que l'Unité de français souhaite impulser. Cette perspective nous a incités à cibler les traducteurs professionnels comme participants à cette étude. Nous avons ainsi mené un entretien-pilote pour tester la pertinence et la qualité des questions, pour les réajuster et les utiliser pour l'entretien principal. La phase-pilote de l'entretien s'est déroulée pendant la première semaine de décembre 2017 avec deux traducteurs professionnels indépendants qui étaient également professeurs de français à l'Alliance Éthio-française d'Addis Abäba.

En nous basant sur la littérature relative à la traduction professionnelle et sur notre propre expérience, nous avons posé, en plus des questions générales qui comprennent les profils des traducteurs, les compétences, la formation et l'expérience requises pour la profession, des questions sur les types de documents traduits, l'utilisation d'outils et de stratégies de recherche d'informations, les défis de la traduction, les questions éthiques. Nos questions ont également porté sur l'apport de la traduction pédagogique pour la traduction professionnelle, les matières à inclure dans le programme de formation de l'Unité. Nous les avons interrogés aussi sur la situation actuelle de la traduction, des traducteurs et des agences de traduction. Le déroulement des entretiens pilotes a duré environ une heure.

Ces traducteurs pilotes nous ont conseillé d'éliminer les questions longues et répétitives de l'entretien. Compte tenu de leurs commentaires, nous avons d'abord allégé les questions qui contiennent plusieurs secondaires qui se superposent telles que la question 1 et la question 3 (cf. Annexe 3). Nous avons également raccourci les questions longues et ajusté la durée de l'entretien à 45 minutes (au lieu d'une heure). Nous avons également apporté quelques améliorations aux procédures d'entretien. En effet, lors de l'entretien-pilote, nous avons constaté que les personnes interrogées

n'étaient pas très à l'aise parce que l'entretien se déroulait dans un café. Il y avait également des interférences sonores et un manque d'attention dû à cet environnement. Nous avons donc décidé de mener l'entretien principal dans les bureaux respectifs des traducteurs.

Après avoir achevé la phase-pilote, nous avons mené l'entretien principal avec les traducteurs professionnels pendant la troisième semaine de décembre 2017 dans leurs bureaux respectifs. À travers les réponses des traducteurs professionnels, nous avons vérifié si le cours de traduction pédagogique est un catalyseur indispensable entre l'enseignement de la langue étrangère étudiée et celui de la traduction professionnelle, bien que ces trois cours diffèrent les uns des autres en termes d'objectifs poursuivis, de niveau du public et des programmes proposés.

## **2.5. Considérations éthiques**

L'éthique de la recherche est, comme le souligne N. Lechopier (2007), un aspect essentiel du travail de recherche dans toute étude universitaire et scientifique.

Les enjeux éthiques de cette étude ont donc été abordés comme suit. Étant donné que cette étude est menée sur des sujets humains, et que ces sujets humains doivent participer volontairement et sans contrainte excessive à notre enquête, le consentement complet des participants a été obtenu préalablement. En conséquence, les personnes interrogées ont reçu des informations pertinentes sur l'objectif de la recherche, les procédures employées, et les retours attendus. Nous leur avons également assuré que leur anonymat sera respecté et que les informations recueillies ne seront pas accessibles à un tiers avant d'être utilisées dans cette étude.

En outre, les sources publiées et non publiées que nous avons utilisées dans notre thèse sont dûment mentionnées avec leurs auteurs et les citations dûment reconnues par des références appropriées. De même, une reconnaissance est exprimée à l'adresse de chaque personne qui a participé de manière significative au processus de notre recherche et a contribué à la conception du sujet, à la collecte des données, à l'examen critique des questions et des tests et à la relecture.

### **Chapitre 3. Présentation de la méthode d'analyse des données et description de l'échantillon en fonction des questionnaires et de l'entretien**

Étant donné que les informations pertinentes pour cette étude sont collectées par la méthode mixte, l'approche d'analyse des données est également à méthode mixte. Comme le soulignent J.W. Creswell et V.L. Plano Clark (2007), l'analyse mixte implique l'utilisation de techniques analytiques à la fois quantitatives et qualitatives dans une même étude. À ce sujet, J.W. Creswell (2003) déclare que ce mélange de données quantitatives et qualitatives permet d'atteindre les objectifs de triangulation (c'est-à-dire que les résultats quantitatifs sont comparés aux résultats qualitatifs) et de complémentarité (c'est-à-dire que les résultats d'un type d'analyse sont interprétés pour améliorer, étendre, illustrer ou clarifier les résultats dérivés de l'autre composante), et qu'il donne de meilleurs résultats.

Dans le cadre de cette étude, l'objectif de l'analyse des données est donc : (a) d'examiner les niveaux des étudiants en ce qui concerne la compréhension de la lecture, la production écrite et la traduction, tels que mesurés par les exercices de traduction ; (b) d'identifier les erreurs des étudiants et d'évaluer la perception des erreurs par les enseignants ; (c) d'examiner l'environnement d'apprentissage et d'enseignement, le matériel didactique, les cours de traduction pédagogique et le programme actuel de l'Unité de français et (d) de déterminer quelle approche corrective adopter pour atténuer les problèmes de traduction et améliorer le niveau des étudiants.

La mise en œuvre de procédures mixtes permettrait aux outils de collecte de données de cette étude de générer des données à la fois quantitatives et qualitatives. De cette manière, les informations recueillies à partir de différents ensembles de données pourraient être intégrées pour répondre aux questions de recherche de l'étude.

#### **3.1. Analyse des données quantitatives**

Le recueil des données par le biais des questionnaires a généré principalement des données quantitatives. Par conséquent, nous les avons analysées quantitativement en utilisant des statistiques descriptives, telles que des comptes de fréquence et des

pourcentages. En vue de préparer les données du questionnaire pour l'analyse, les réponses aux questions fermées des étudiants et des enseignants sont classées en différentes variables et ensuite codées selon les différents thèmes. Les données sont ensuite analysées à l'aide de nombres et de pourcentages. Les réponses aux questions ouvertes sont également quantifiées, classées en différents thèmes et analysées quantitativement en pourcentages. Après l'analyse des résultats des données quantitatives, des conclusions sont tirées et des recommandations formulées.

### **3.2. Analyse des données qualitatives**

Les données qualitatives recueillies dans le cadre de cette étude, le sont principalement par le biais d'entretiens avec des traducteurs professionnels. Des informations qualitatives sont également obtenues par le biais de questions ouvertes à partir de questionnaires destinés aux étudiants et aux enseignants de français langue étrangère, ainsi que par l'examen des documents officiels de l'université, du ministère de l'éducation nationale et de l'Unité de français de l'UAA. Ces informations sont ensuite classées par thème à partir des réponses aux questions ouvertes et de la transcription des enregistrements des entretiens. Puis, la fréquence de chaque thème est analysée en termes de pourcentage.

Le traitement et l'analyse des données sont effectués à l'aide d'outils d'analyse statistique tels que *Statistical Package for the Social Sciences* (Logiciel d'analyses statistiques pour les sciences sociales) et Microsoft Excel 2010. Pour rendre l'interprétation plus pratique, nous présentons les résultats des données sous forme de figures, de graphiques ou de diagrammes, et de tableaux.

### **3.3. Analyse des tests**

Comme nous l'avons déjà évoqué, notre principal objectif est d'analyser les erreurs commises par les étudiants éthiopiens en français langue étrangère pour mieux comprendre leurs difficultés linguistiques et de traduction, d'en explorer les sources et de réfléchir à la manière de résoudre le problème. Pour ce faire, la première étape est la création d'un corpus de tests dans lequel les erreurs sont identifiées puis analysées. Nous présentons en détail, au Chapitre 4 de cette deuxième partie, les caractéristiques du corpus que nous avons constitué, le public que nous avons étudié, les procédures

de collecte de données que nous avons adoptées et les outils d'analyse que nous avons utilisés.

L'analyse des données du corpus constitué à partir des tests vise à obtenir la fréquence et le pourcentage des erreurs. Pour ce faire, toutes les erreurs collectées à partir des tests sont étiquetées par type et analysées. Chaque type d'erreur est classé en trois macro-groupes : erreurs linguistiques, erreurs de compréhension et erreurs de traduction. Pour explorer les principales sources d'erreurs, nous analysons les informations obtenues à partir des questionnaires et des entretiens, ainsi que de notre expérience personnelle.

Dans le sous-chapitre suivant, nous tentons de donner un aperçu des acteurs directement impliqués dans cette étude avant de passer à la discussion principale qui porte sur l'analyse des erreurs.

### **3.4. Description de l'échantillon à partir des questionnaires et de l'entretien**

Cette sous-section, présente les résultats de l'enquête de 2017-2018, en commençant par la description de l'échantillon fondée sur les questionnaires et les données recueillies lors des entretiens.

#### **3.4.1. Taille de l'échantillon des répondants**

Dans le tableau suivant figure le nombre d'étudiants, d'enseignants et de traducteurs qui ont participé à cette étude.

	<b>Questionnaires</b>	<b>Entretien</b>	<b>Total</b>
Nombre d'enseignants ayant participé à l'étude	5	-	5
Nombre d'étudiants ayant participé à l'étude	36	-	36
Nombre de traducteurs ayant participé à l'étude	-	4	4
Nombre total de répondants	45		

Tableau 7 : Nombre total des répondants

Source : Résultat de l'enquête 2017/18

Comme le montre le tableau ci-dessus, les participants à cette étude sont tous les enseignants et tous les étudiants de l'Unité de français de l'UAA. La participation du personnel enseignant a permis le déroulement et la collecte des questionnaires au moment et à l'endroit appropriés, ainsi qu'un taux de retour de 100%.

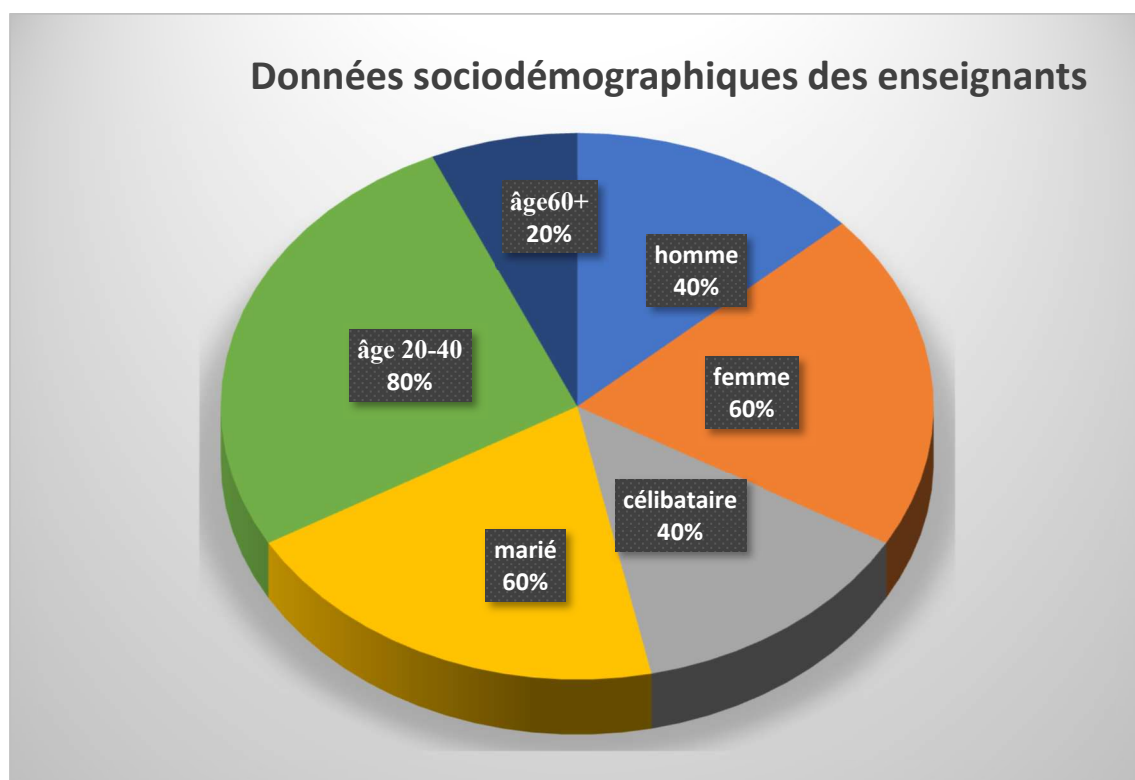
### 3.4.2. Profil des répondants

#### 3.4.2.1. Profil des enseignants échantillonnés

Les graphiques et tableaux ci-dessous, présentent les informations générales concernant les enseignants participants, à savoir leur profil sociodémographique, les langues qu'ils parlent, leur formation, leur domaine de spécialité et leur expérience professionnelle.

##### 3.4.2.1.1. Données sociodémographiques des enseignants répondants

La figure suivante présente les données sociodémographiques des répondants qui sont chargés de l'enseignement du français langue étrangère dans l'Unité de français.



## Graphique 1 : Données sociodémographiques des répondants

(Répartition par sexe, âge et état civil)

Source : Résultat de l'enquête 2017/18

Le graphique 1, ci-dessus, présente les informations sociodémographiques (sexe, âge et état civil) des enseignants interrogés. Il en ressort que 60% (trois) des répondants sont des enseignantes et 40% (deux) des enseignants. De ce fait, en vertu de la législation des universités éthiopiennes et de la politique d'égalité des sexes, les femmes ont bénéficié de meilleures opportunités d'emploi que les hommes dans l'Unité de français. Néanmoins, si l'on considère la participation générale des femmes dans l'enseignement supérieur éthiopien, le rapport officiel du ministère de l'éducation<sup>212</sup> (2014) et les résultats de certaines études menées par Anteneh Tadesse (2017), Hirut Tesfaye (2019) nous indiquent qu'elle est particulièrement faible. D'après Anteneh Tadesse (2017), les organes de décision du système universitaire semblent être occupés en très grande majorité par des hommes. Par exemple, sur les dix doyens de faculté que compte l'Université d'Addis Abäba, un seul est une femme, et parmi les 42 chefs de département, six seulement sont des femmes. Le fait que les femmes soient absentes des principaux forums politiques et décisionnels des universités affecte leurs possibilités de recrutement et de promotion. Par ailleurs, on connaît mal leurs expériences, leurs contributions et les défis qu'elles doivent relever. Dans le cadre de nos recherches, nous ne nous intéressons toutefois qu'à leurs interventions pédagogiques.

Selon les résultats de notre enquête, l'âge de la majorité des enseignants se situe entre 20 et 40 ans (80%) et a plus de 60 ans pour l'un d'entre eux. Les enseignants âgés sont mieux expérimentés, plus responsables et ont été confrontés à des défis pédagogiques différents de ceux qui sont plus jeunes. De même, ces derniers ont plus de zèle et d'ambition pour leur travail. Actuellement, pour améliorer la qualité de l'éducation, le gouvernement éthiopien encourage les enseignants et attribue des responsabilités plus importantes aux jeunes recrues. Depuis ce graphique, nous pouvons également observer que parmi les personnes interrogées, 60% sont mariées. Cela montre que de nombreux enseignants du département sont des personnes socialement responsables. En d'autres termes, leur rôle social au sein de la

---

<sup>212</sup>Ministry of Education Statistical Abstract (2014). *Education Statistics Annual Abstract*. Addis Ababa: MOE.



communauté implique qu'ils contribuent davantage à leurs responsabilités académiques et administratives.

### 3.4.2.1.2. Langues parlées par les enseignants interrogés

Le diagramme suivant montre les langues parlées par les enseignants de l'échantillon. Nous les distinguons en trois niveaux : langue maternelle, langue seconde et langue étrangère.

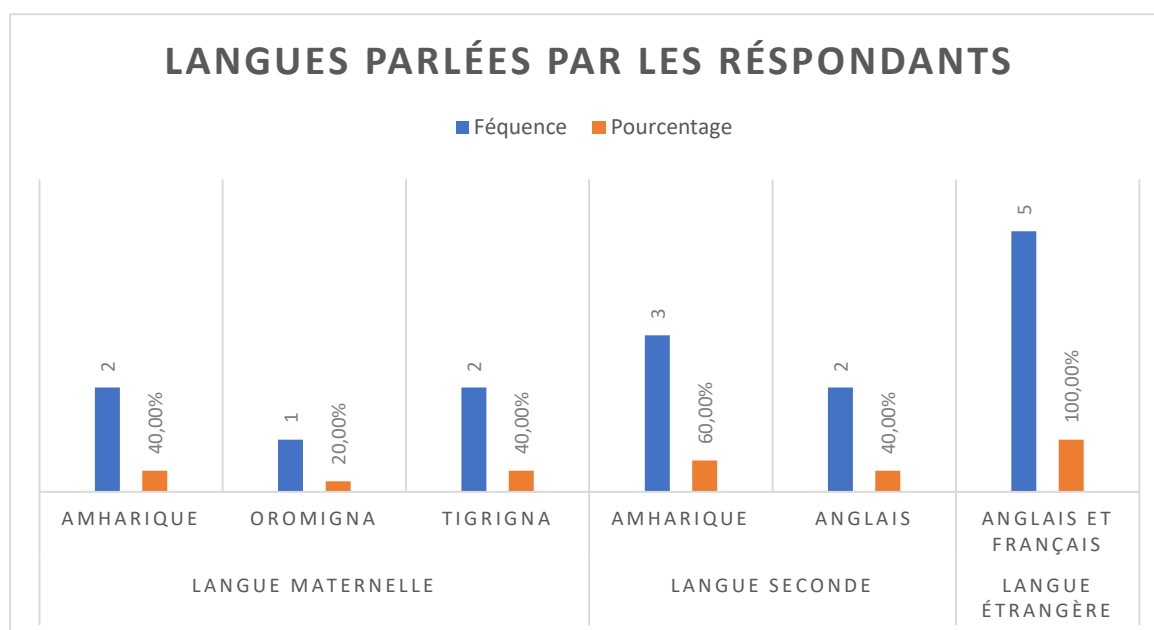


Figure 4 : Répartition des langues parlées par les enseignants interrogés

Source : Résultat de l'enquête 2017/18

D'après ce diagramme, tous les enseignants échantillonnés (5 enseignants) parlent l'amharique comme langue maternelle et/ou comme deuxième langue. Un enseignant est locuteur natif de l'oromigna et deux autres du tigrigna. Les deux langues étrangères utilisées par tous sont l'anglais et le français. Tous enseignent la traduction du français vers l'amharique. Notons que selon la Constitution éthiopienne (1995), l'amharique est la langue officielle de six États régionaux (sur neuf) et de deux villes à charte, c'est aussi la langue de travail du gouvernement fédéral. Lingua franca, l'amharique est largement utilisé dans tout le pays.

### 3.4.2.1.3. Domaines de spécialité, niveaux d'études et expériences des répondants

Dans le tableau, ci-dessous, sont présentés les domaines de spécialité, les niveaux d'éducation atteints et le nombre d'années d'expérience des enseignants dans l'enseignement du FLE et de la traduction pédagogique.

Domaines, niveaux et expériences des enseignants		Fréquence	Pourcentage
Expérience dans l'enseignement du FLE	1-10 ans	4	80%
	20+	1	20%
Expérience dans l'enseignement de traduction pédagogique	1-5 ans	4	80%
	6-10	1	20%
Diplômes obtenus	Master	4	80%
	Doctorat	1	20%
Domaines de spécialité	Didactique	5	100%
	Total	5	100%

Tableau 8 : Domaines, niveaux et expériences des répondants

Source : Résultat de l'enquête 2017/18

Le tableau 8 révèle que 80% des répondants (4 enseignants) sont titulaires d'un master et 20% (1 répondant) d'un doctorat, tous spécialisés dans l'enseignement du français langue étrangère. À ce sujet, J. Delisle<sup>213</sup> (2005) note que la plupart des enseignants universitaires ne sont pas des traducteurs professionnels, mais des spécialistes des langues. En effet, tous les enseignants des cours de traduction de l'Unité de français de l'Université d'Addis Abäba sont spécialisés dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, certains ont déjà pratiqué et/ou pratiquent encore la traduction professionnelle en plus de l'enseignement. En effet, étant donné qu'il existe une forte demande de traducteurs professionnels sur le marché

<sup>213</sup> « La traduction universitaire, sous ses diverses appellations de scolaire, didactique, pédagogique, vise les enseignements du thème et de la version dans les départements universitaires de langues étrangères, appliquées ou non [...] Dans cette formation, la plupart des enseignants universitaires ne sont pas des traducteurs professionnels, mais des spécialistes en langues ou littératures et civilisations ». J. Delisle (2005: 45).

du travail, certains de ces enseignants comblent le manque en fournissant des services de traduction en tant que traducteurs indépendants. Ce faisant, ils effectuent aussi des traductions de documents administratifs à la demande de l'université et de plusieurs organisations internationales.

Depuis ce tableau, en comparant l'expérience des enseignants on peut constater, que la grande majorité d'entre eux (80%) a entre 1 et 10 ans d'expérience dans l'enseignement du français langue étrangère et de 1 à 5 ans dans l'enseignement de la traduction pédagogique. En ce qui concerne le niveau de leur formation, tous les enseignants ont un diplôme de master, ou plus, conformément aux règlements qui régissent l'université et qui exigent que les enseignants des établissements d'enseignement supérieur doivent être titulaires d'un master et/ou d'un doctorat. Dans le cas de l'Unité de français, on ne recense qu'un seul titulaire de doctorat qui est actuellement à la retraite. Pour cette raison, l'Unité a un grand besoin d'enseignants éthiopiens titulaires d'un doctorat. Cela permettrait à l'Unité de poursuivre son existence tout en lançant d'autres programmes d'études, tels que des masters en traduction professionnelle, en journalisme, en études interculturelles, en communication, entre autres.

#### **3.4.2.2. Profil des traducteurs répondants**

Les entretiens menés avec quatre traducteurs professionnels visent à renforcer et à compléter les données obtenues à partir des questionnaires. Cela nous permet d'explorer leurs parcours académiques et professionnels les domaines de spécialité de chacun, le nombre d'années d'expérience, les langues de travail, les types de documents qu'ils traduisent fréquemment, et enfin, de déterminer s'ils sont assermentés. Le tableau, ci-dessous, récapitule les réponses que nous avons obtenues des traducteurs participants.

Profil des traducteurs interrogés		Traducteur 1	Traducteur 2	Traducteur 3	Traducteur 4
Diplômes obtenus	Licence	√	√	√	√
	Master		√	√	
Dans quel domaine avez-vous obtenu votre diplôme ?	Commerce et Didactique du FLE		√	√	
	Littérature et informatique	√			
	Informatique et économie				√
Êtes-vous un traducteur agréé?	Oui	√	√	√	√
Dans quelles langues faites-vous la traduction?	amharique	√	√	√	√
	anglais	√	√	√	√
	français	√	√	√	√
Combien d'années d'expérience avez-vous dans ce métier ?	5 à 10 ans		√	√	√
	10+ ans	√			
Quelle formation avez-vous suivie pour exercer cette profession ?	Formation sur la localisation des produits logiciels organisée par la société Microsoft	√			
	Formation sur les techniques de traduction organisée par l'ONU			√	
	Formation sur la traduction spécialisée organisée par l'Université d'Afrique du Sud				√
	Diverses formations courtes organisées par l'UA et l'ONU		√		

Tableau 9 : Profil des traducteurs répondants

Source : Résultat de l'enquête 2017/18

Tableau 9 expose les profils de quatre traducteurs professionnels que nous avons interrogés au mois de décembre 2017 à Addis Abāba, en Éthiopie. Il ressort du tableau que les traducteurs participants à l'enquête sont tous des traducteurs professionnels assermentés ayant plus de cinq ans d'expérience dans le domaine de la traduction, et qu'ils possèdent tous leur propre bureau de traduction. L'examen de leur formation révèle qu'ils ne sont pas diplômés d'une école de traduction mais formés à l'université dans différents autres domaines d'études. Parmi leurs domaines de spécialisation figurent le commerce, les technologies de l'information et de la communication, l'informatique, l'économie et la littérature. Pour ce qui est de leurs langues de travail, ils utilisent indifféremment l'amharique, l'anglais et le français ; les trois langues de travail aux niveaux national et international.

### 3.4.2.3. Profil des étudiants répondants

La présente sous-section comprend des graphiques et un tableau qui illustrent le profil sociodémographique des étudiants échantillonnés, ainsi que des informations sur le domaine d'étude et le département choisis des répondants.

#### 3.4.2.3.1. Données sociodémographiques des étudiants répondants

La figure, ci-dessous, illustre le profil sociodémographique des étudiants qui ont participé à cette étude.

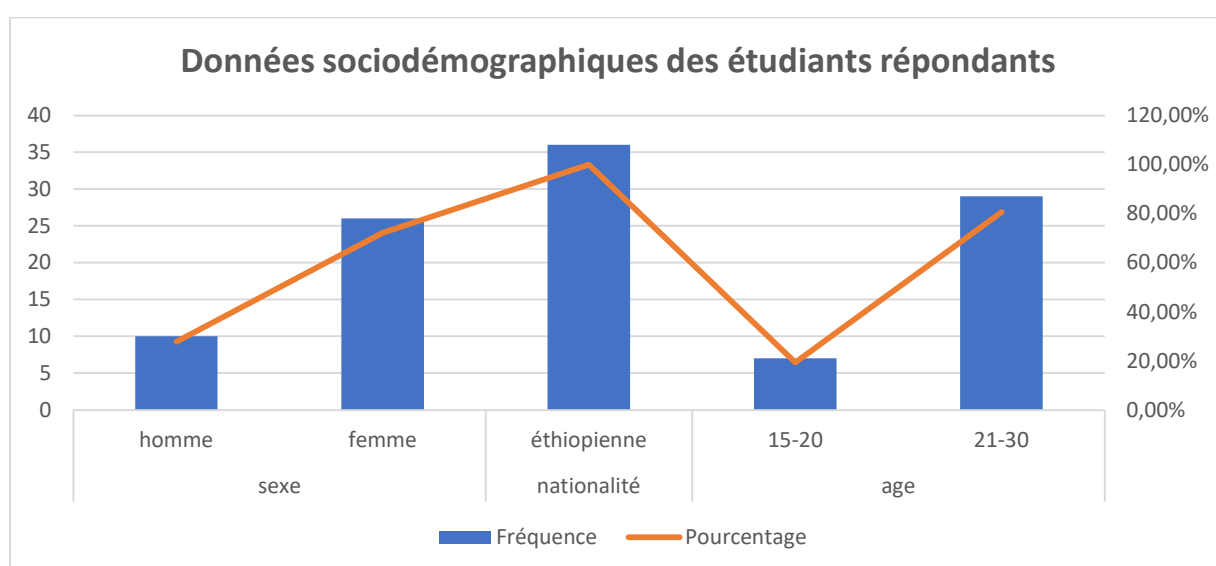


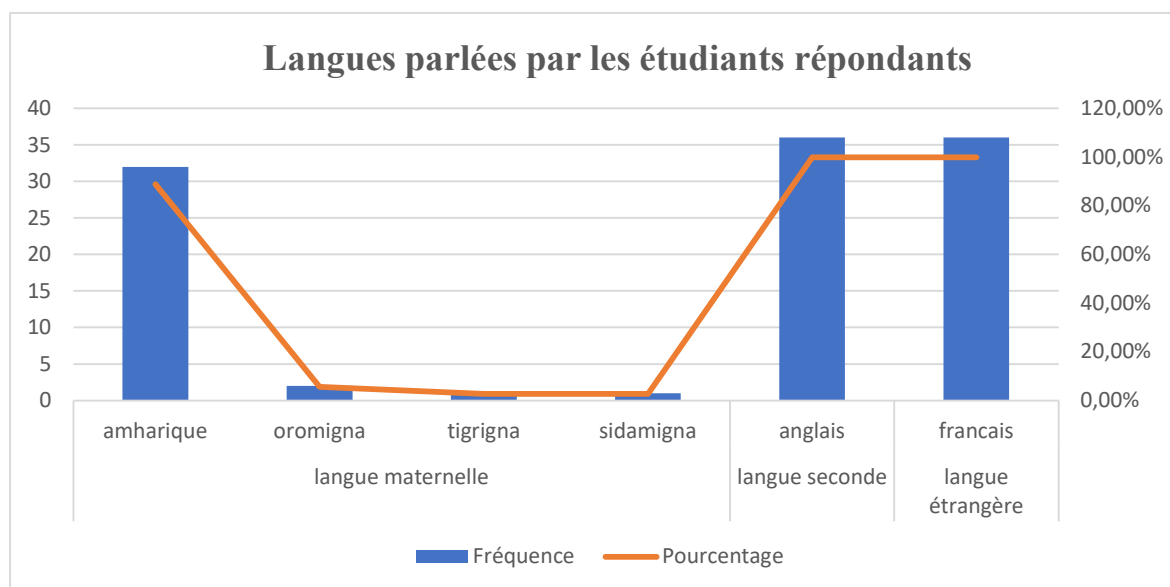
Figure 5 : Répartition sociodémographique des étudiants interrogés

Source : Résultat de l'enquête 2017/18

Comme le montre Figure 5 ci-dessus, il y a plus d'étudiantes (26 femmes) que d'étudiants (10 hommes) dans l'Unité de français. Il est à noter que l'admission dans les établissements d'enseignement supérieur des étudiants et étudiantes en provenance des régions est fortement encouragé par le gouvernement éthiopien. Pour ce faire, le critère des notes permettant l'admission à l'Université est revu à la baisse, en particulier pour les étudiantes qui sont acceptée avec une moyenne inférieure de 2 points à celle des étudiants. Dans son article sur « Le développement de l'enseignement supérieur et la question du genre en Éthiopie : une étude de cas sur les femmes dans une université publique<sup>214</sup> », Semela Tesfeya<sup>215</sup> (2014) rappelle que cette politique de soutien du gouvernement éthiopien a un effet positif pour les femmes. Il ressort également de ce graphique que la majorité des étudiants interrogés ont une vingtaine d'années et qu'ils sont tous éthiopiens.

### 3.4.2.3.2. Langues parlées par des étudiants répondants

La figure suivante montre les langues parlées par les étudiants de l'échantillon. Trois types de langues sont distingués : langue maternelle, deuxième langue et langue étrangère.



<sup>214</sup> Notre traduction. "Higher education expansion and the gender question in Ethiopia: A case study of women in a public university".

<sup>215</sup> Semela Tesfeya. "Higher education expansion and the gender question in Ethiopia: A case study of women in a public university". Proceedings of the conference on the future direction of higher education in Ethiopia, 3, 63-86. July 2014.

Figure 6 : Répartition des langues parlées par les étudiants interrogés

Source : Résultat de l'enquête 2017/18

Pour la grande majorité d'étudiants (88,9%, soit 32 étudiants), l'amharique est la langue maternelle, comme le montre Figure 6, ci-dessus. Ils ont tous appris l'anglais comme deuxième langue et le français comme langue étrangère (ou troisième langue). Rappelons que le document relatif à la politique éthiopienne d'éducation et de formation (1994)<sup>216</sup> stipule que l'amharique doit être enseigné comme langue de communication dans tout le pays (§3.5.4). Pour l'enseignement secondaire et supérieur, l'anglais est la langue de scolarisation (§3.5.5) et est enseigné comme matière à partir de l'école primaire (première année) (§3.5.7). Il est possible de choisir et d'apprendre au moins une langue nationale et une langue étrangère pour les relations interculturelles et internationales (§3.5.6) (Notre traduction).

Suivant cette déclaration tous les élèves doivent apprendre l'amharique à l'école, qu'il soit ou non leur langue maternelle. Dans la mesure où l'anglais est un moyen de scolarisation de l'enseignement primaire, en passant par le secondaire et jusqu'au supérieur, les élèves peuvent l'acquérir comme deuxième langue. Il est en outre possible de choisir une langue étrangère (ou troisième langue) pour les relations internationales, dans notre cas le français, qui est la deuxième langue européenne la plus répandue en Éthiopie.

Dans la sous-section suivante, le niveau d'intérêt des étudiants pour l'Unité de français est indiqué par ordre de préférence.

#### **3.4.2.3.3. Domaines d'étude et choix de département des étudiants répondants**

Ci-après, Figure 7 expose le domaine d'études des étudiants et leur choix de département.

---

<sup>216</sup>“3.5.4 Amharic shall be taught as a language of countrywide communication; 3.5.5 English will be the medium of instruction for secondary and higher education; 3.5.6 Students can choose and learn at least one nationality language and one foreign language for cultural and international relations; 3.5.7 English will be taught as a subject starting from grade one”. Federal Democratic Republic Government of Ethiopia, *Education and Training Policy Document*, 1994, St George Printing Press, Addis Ababa, pp. 26-27.

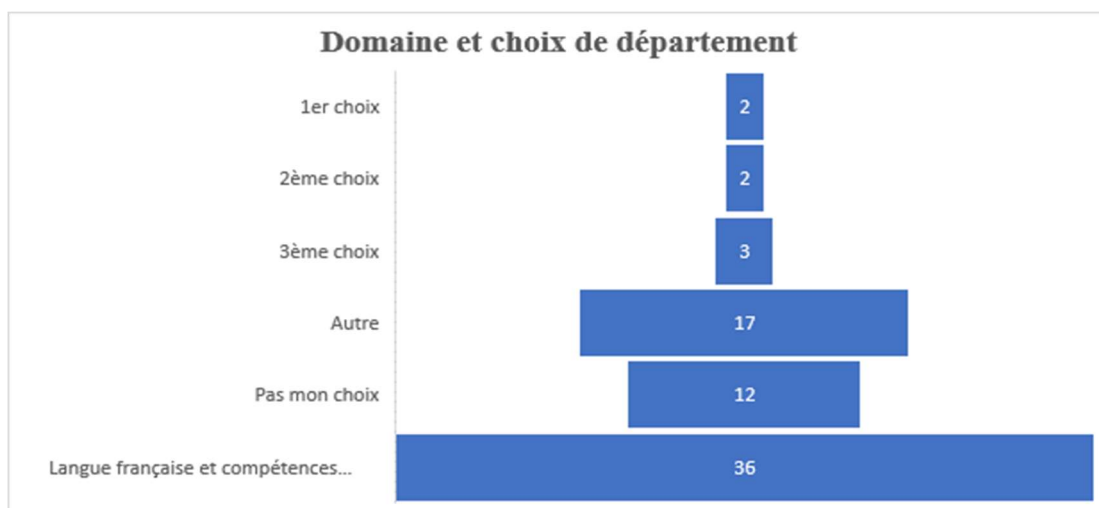


Figure 7 : Domaines d'étude et choix de département des répondants

Source : Résultat de l'enquête 2017/18

On peut voir que, d'une part, tous les étudiants interrogés ont rejoint l'Unité de français pour obtenir leur *Licence de langue française et de compétences professionnelles*. D'autre part, au regard de la répartition de leur choix de département, sur les 36 étudiants, seuls deux d'entre eux (5,6%) ont indiqué l'Unité comme premier choix, deux autres (5,6%) comme deuxième choix, trois étudiants (8,3%) comme troisième choix, et enfin, douze d'entre eux (33,3%), l'Unité ne fait pas du tout partie de leur choix. Autrement dit, pour vingt-neuf étudiants (80,5%) sur trente-six, l'Unité n'était pas sur la liste de leur premier à leur troisième choix. Ce phénomène peut s'expliquer par diverses raisons. En premier lieu, comme ces étudiants n'ont aucune connaissance préalable de la langue française, ils ont craint l'échec scolaire et l'absence de perspective ou l'absence de débouché professionnel. Deuxièmement, bien que la plupart d'entre eux ont entendu parler de l'Unité de français peu après leur entrée à l'université, ils sont restés réticents en s'interrogeant sur l'opportunité d'emploi ou sa demande sur le marché du travail. Troisièmement, ils ont comparé la durée d'étude qui est de quatre ans avec celle d'autres départements qui est de trois ans. En dernier lieu, le système de quotas de l'université les a poussés à rejoindre le département sans tenir compte de leur intérêt. Tous ces facteurs ont entraîné des répercussions négatives sur le processus d'apprentissage et d'enseignement.



En rapport avec ce sujet, K.A. Renninger et S. Hidi (2016) déclarent que lorsque les étudiants s'intéressent à un domaine universitaire, ils sont plus susceptibles d'assister aux cours, d'être attentifs, de s'engager davantage, de suivre plus de cours, de traiter efficacement les informations et, en fin de compte, d'obtenir de bons résultats. Selon eux, l'intérêt est un processus de motivation puissant qui dynamise l'apprentissage et qui est essentiel à la réussite scolaire. Par conséquent, un programme d'études est dans l'issue est prometteuse peut contribuer à rendre les étudiants plus enthousiastes à l'égard de l'apprentissage des langues. Il faut par ailleurs, lors de la conception d'un programme d'études, tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants en fonction des avantages sociaux, économiques et psychologiques des résultats de l'apprentissage. Les apprenants n'en seront que plus motivés puisqu'ils verront des liens significatifs avec le monde extérieur et le mode de vie qu'ils souhaitent.

Rappelons que l'un de nos objectifs de recherche repose sur l'analyse des erreurs de traduction des apprenants de français langue étrangère de l'UAA. Nous tenterons donc de répondre à ces objectifs dans le Chapitre 4 suivant en analysant les erreurs collectées à partir du corpus des tests et répertoriées.

## **Chapitre 4. Constitution du corpus, étapes d'analyse des erreurs, traitement des données et présentation des résultats de dépouillement**

### **4.1. Remarques préliminaires**

Tout au long du processus d'apprentissage, un apprenant fait des erreurs. Ces dernières, telles que distinguées par P. Corder (1981), sont de deux ordres. Elles peuvent être de l'ordre de la performance ou de la compétence. Dans le premier cas, les erreurs ne sont pas systématiques, l'étudiant peut les corriger lui-même une fois qu'elles sont portées à son attention. Dans le second cas, les erreurs sont systématiques, l'étudiant ne peut pas les corriger lui-même, elles doivent lui être expliquées. Étant donné que les erreurs sont considérées comme des indices positives dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire comme des éléments qui jouent un rôle positif et dont l'apprenant doit être sensibilisé à la manière de les mettre à profit, dès lors qu'elles sont expliquées et comprises. Les erreurs des apprenants informent également l'enseignant sur la manière dont l'apprentissage doit évoluer et structurer. Dans cette optique, nous avons tenté de constituer un corpus d'erreurs qui est examiné en détail, ci-après.

Rappelons que l'objectif principal de cette étude est d'analyser les erreurs produites par les étudiants de niveau intermédiaire (B1) de l'Unité de français de l'UAA, qui apprennent à traduire du français vers l'amharique. Il s'agit d'explorer les causes des erreurs, de les classer par catégorie et d'examiner les implications pédagogiques des résultats de l'analyse. Pour ce faire, nous utilisons principalement le corpus constitué à partir des tests.

Le constat est que les erreurs produites sont dues aux différences structurelles et culturelles qui existent entre les deux langues et que nous avons déjà signalées. Cependant, (1) à l'insuffisance de leur compétence et de leur performance en français, s'ajoutent (2) l'insuffisance de leur performance dans leur langue cible, (3) l'interférence déjà existante entre leur première langue étrangère, l'anglais, et leur langue maternelle, l'amharique. L'analyse du corpus des tests nous permet de

mesurer le niveau. L'analyse des erreurs nous permet donc de trouver des réponses aux questions de recherche suivantes :

- (1) Quelles sont les erreurs les plus fréquentes commises par les étudiants dans la traduction d'éléments linguistiques et culturels du français vers l'amharique ?
- (2) Quels sont les éléments et/ou compétences les plus difficiles et les moins maîtrisés par les étudiants ?
- (3) Quelles sont les sources d'erreurs ?
- (4) Quelles sont les stratégies et les techniques utilisées par les étudiants pour rectifier les erreurs dans le processus de traduction ?

## **4.2. Constitution du corpus de tests**

Comme cela a été mentionné précédemment, le corpus de tests que nous allons analyser est obtenu grâce à la participation à l'enquête des étudiants de troisième année de l'Unité de français. Plusieurs raisons justifient le choix de ce niveau d'étude : (1) l'enseignement de la traduction se fait uniquement en troisième année ; (2) ces étudiants sont tenus de suivre les trois cours de traduction pédagogique concentrés au premier semestre (cf. Annexe 1) ; (3) le ciblage des étudiants de troisième année nous permet d'avoir un corpus homogène dans la mesure où ces cours constituent le tronc commun de la formation avant la dispersion des étudiants en quatrième année où les cours sont axés principalement sur des disciplines, telles que la littérature, la didactique, le tourisme, et la communication.

Pour élaborer les tests, nous avons pris en compte le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) conformément de la licence *Langue française et compétences professionnelles* en cours d'harmonisation selon les critères de cette référence.

### **4.2.1. Public**

Trente-six étudiants de troisième année de licence ont été ciblés pour la constitution du corpus des tests. Selon les informations recueillies par le biais du questionnaire, ces étudiants ont tous les mêmes expériences linguistiques au moment où ils rejoignent l'Unité de français. Tous de nationalité éthiopienne, ils parlent et écrivent

l'amharique, ont appris l'anglais comme première langue étrangère et n'ont aucune connaissance préalable du français (cf. Chap. 3). Pour être admis à l'université, ils sont tous passés par les élaborés par le ministère de l'éducation.

Les étudiants inscrits en troisième année suivent à la fois des cours de langue et de traduction. Les cours de traduction pédagogique comptent pour 21 ECTS sur les 30 du semestre (cf. Annexe 1). Au cours de leurs études, leurs compétences linguistiques et de traduction sont évaluées par le biais de divers examens formatifs et sommatifs. À la fin de leur quatrième année, les étudiants sont obligés d'effectuer des stages pratiques d'enseignement et/ou de traduction. Une fois diplômés, ils pourront être engagés comme enseignants de français, traducteurs, guides touristiques et chargé de communication.

Pour avoir une idée précise des difficultés linguistiques et de traduction des étudiants, nous avons conservé toutes les copies collectées. Nous n'en avons exclu aucune sur la base des notes, bonnes ou mauvaises, obtenues par les étudiants.

#### **4.2.2. Survol du contenu du test et étiquetage**

Le but de ce test est d'évaluer diverses compétences linguistiques et de traduction. À cette fin, en concertation avec nos collègues, nous avons sélectionné et élaboré les exercices du test. Celui-ci se compose de trois modèles différents. Le modèle de test 1 évalue la capacité des étudiants à traduire des groupes nominaux. Il se présente sous la forme d'un exercice de traduction d'une vingtaine de phrases. Le modèle de test 2 évalue la capacité des étudiants à traduire des groupes verbaux. Il comprend également la traduction des signes de ponctuation, des noms propres et des proverbes et permet d'évaluer la capacité des apprenants à traduire des éléments culturels. Le modèle de test 3 permet d'évaluer la capacité des étudiants à traduire des textes extraits de documents authentiques et littéraires. Nous pouvons ainsi examiner comment les étudiants traduisent progressivement des textes en contexte et comment ils intègrent leurs compétences linguistiques, culturelles et globales pour traduire différents types de textes.

Les phrases hors contexte et les textes à traduire ont été tirés de livre de grammaire<sup>217</sup> et de méthode de français<sup>218</sup>, d'exercices de traduction<sup>219</sup>, ainsi que de certains documents authentiques<sup>220</sup>. Les textes traitent de sujets portant sur la société, la culture et la politique.

Les catégories grammaticales sont différenciées par un étiquetage morphosyntaxique emprunté à source intitulée : *Abréviation des gloses morphologiques*<sup>221</sup>.

Ci-dessous, se trouve la liste des éléments grammaticaux étiquetés par catégorie :

Modèle de test	Codes et catégories grammaticales		Éléments
<b>Test I</b> <b>Groupe Nominal</b> <b>(GN)</b>	Nom (N), genre (GER) et nombre (NMBR)		A1 – A4
	<b>Déterminants</b> (DET)	Articles (ART) et possessifs (POSS)	B1 – C4
		Démonstratifs (DEM) et pronoms (PRO)	D1 – E4
<b>Test II</b> <b>- Groupe verbal</b> <b>(GV)</b>	<b>Les temps</b> <b>verbaux de</b> <b>l'indicatif</b>	Présent de l'indicatif (PRSIND)	F1 – F4
		Passé récent (PSRCNT)	G1
		Passé composé (PSCMPS)	G2 - G4
		Imparfait (IMPF)	H1 – H4
		Plus-que-parfait (PQPRF)	I1 – I4
		Futur simple (FUTSMPL)	J1 – J4

<sup>217</sup> M. Grégoire et O. Thiévenaz. (2013). *Grammaire progressive du français intermédiaire*, 3<sup>e</sup> édition, Clé International.

<sup>218</sup> Annie Berthet, Emmanuelle Daill, et. al. (2012). *Alter-ego+*, *Méthode de français*, Hachette Français Langue Étrangère.

<sup>219</sup> N. Carel. (2008). *Exercices de version*, Paris, Presses Universitaire de France ; J.-M. Hiernard. (2003). *Les règles d'or de la traduction*, Ellipses, Paris.

<sup>220</sup> France, ministère des Affaires étrangères et européennes, *La documentation française*. (2008). Paris.

<sup>221</sup> *Abréviation des gloses morphologiques*. (Corbett, 2000 ; Corbett, 2006 ; Creissels, 2006) disponible sur le lien : [http://www.llf.cnrs.fr/sites/llf.cnrs.fr/files/statiques/Abreviations\\_gloses-fra.pdf](http://www.llf.cnrs.fr/sites/llf.cnrs.fr/files/statiques/Abreviations_gloses-fra.pdf).

	Verbes modaux (VMDX)	K1 – K4
<b>- Faux amis, noms propres, signes de ponctuation et proverbes</b>	Faux-amis	L1 & L2
	Noms propres (NPR)	M1 & M2
	Signes de ponctuation (PNCT)	N1 & N2
	Proverbes	O1 & O2
<b><u>Test III</u> Traduction de textes</b>	Texte I – Point culture	TxP - TxZ
	Texte II – Le système de protection sociale français	Omis
	Texte III – Texte littéraire	TxL1 – TxL16

Tableau 10 : Liste des codes grammaticaux

Afin de donner un aperçu du format et du contenu de chaque test, nous présentons comme suit les trois modèles qui ont été réalisés et utilisés pour le test-pilote.

**Test 1** : Exercices visant à évaluer la capacité de traduction des groupes nominaux :

<b>Test modèle 1</b>
<i><b>Cher.e.s étudiant.e.s :</b></i>
<i><b>Le chercheur a conçu ce test afin d’explorer les problèmes linguistiques, auxquels sont confrontés les étudiants de français à l’Université d’Addis-Abeba dans le processus de traduction du français vers l’amharique, et de proposer leurs solutions. Vous êtes donc prié.e.s de faire les exercices de traduction suivants.</b></i>
<b>Test modèle 1 – Le groupe nominal</b>
<b>Traduisez ces phrases vers l’amharique. Durée : 60 minutes</b>
<b>Outil autorisé : dictionnaire bilingue</b>
A1. Le sucre est mauvais pour les dents. _____
A2. Les enfants de son frère et de sa sœur logent chez lui. _____
A3. Elle a une belle écriture. _____
A4. Combien y a-t-il d’élèves ? _____

- B1. Le soleil brille pour tout le monde. \_\_\_\_\_
- B2. Sa famille est très riche. \_\_\_\_\_
- B3. Toi, es-tu médecin ? \_\_\_\_\_
- B4. Les amis de Pierre sont venus. \_\_\_\_\_
- C1. Tes amis sont-ils riches ou pauvres ? \_\_\_\_\_
- C2. Elle a haussé les épaules. \_\_\_\_\_
- C3. Elle s'entend bien avec sa mère, mais pas avec son père. \_\_\_\_\_
- C4. \_ Tu aimes l'accent d'Édouard ?  
 \_ Je préfère celui de Tex. \_\_\_\_\_
- D1. Ces enfants-là sont mal élevés. \_\_\_\_\_
- D2. Ce livre est pour celui d'entre vous que la peinture intéresse. \_\_\_\_\_
- D3. Elle était incroyable cette fille-là ! \_\_\_\_\_
- D4. Quel pantalon ? Celui-ci ou celui-là ! \_\_\_\_\_
- E1. Vous lui dites la vérité. \_\_\_\_\_
- E2. C'est mon stylo, ce n'est pas le tien. \_\_\_\_\_
- E3. As-tu fait la cuisine toi-même ? \_\_\_\_\_
- E4. Êtes-vous tous allés au théâtre ? \_\_\_\_\_

**Test 2** : Exercices visant à évaluer la capacité de traduction de groupes verbaux et d'autres éléments extralinguistiques et culturels.

### Test modèle 2

**Durée : 1h30**

**Traduisez ces phrases vers l'amharique.**

**Outil autorisé** : dictionnaire

#### 1. Le groupe verbal

F1. Silence ! J'écoute le journal télévisé. \_\_\_\_\_

F2. Comme je suis en vacances, je fais ma petite sieste tous les après-midis. \_\_\_\_\_

F3. Elle habite à Paris depuis 2012. \_\_\_\_\_

F4. Le cours du soir commence à 18h00. \_\_\_\_\_

G1. Nous venons de passer de merveilleuses vacances. \_\_\_\_\_

G2. Je n'ai pas reçu de ses nouvelles depuis deux mois. \_\_\_\_\_

G3. Ma sœur n'est jamais allée aux États-Unis. \_\_\_\_\_

- G4. Elle s'est assise, a pris la lettre et l'a déchirée sans même la lire. \_\_\_\_\_
- H1. Mon frère se rendait à la poste tous les jeudis. \_\_\_\_\_
- H2. Autrefois, on voyageait moins que maintenant. \_\_\_\_\_
- H3. Ils regardaient la télé quand le téléphone a sonné. \_\_\_\_\_
- H4. Ma grand-mère prenait un café après son repas. \_\_\_\_\_
- I1. Quand je suis arrivée, ils avaient déjà appelé la police. \_\_\_\_\_
- I2. Le caissier a dit qu'il n'avait pas volé l'argent. \_\_\_\_\_
- I3. Et si tu avais écrasé quelqu'un ? \_\_\_\_\_
- I4. Il est parti en Espagne, il y était déjà allé, il y a trois ans. \_\_\_\_\_
- J1. D'accord, je le finirai demain. Je te promets. \_\_\_\_\_
- J2. Elle accouchera en juin prochain. \_\_\_\_\_
- J3. Je crois que vous partirez tôt. \_\_\_\_\_
- J4. Ne t'inquiète pas, je te conduirai à la gare. \_\_\_\_\_
- K1. On ne doit pas marcher sur l'herbe. \_\_\_\_\_
- K2. Pouvez-vous le faire pour la fin de cette semaine ? \_\_\_\_\_
- K3. Voulez-vous apprendre la langue chinoise ? \_\_\_\_\_
- K4. Il me faut de l'argent et de l'énergie pour terminer ce projet. \_\_\_\_\_

## 2. Les faux-amis, les noms propres, les ponctuations et les proverbes

- L1. Ma sœur travaille dans une librairie. \_\_\_\_\_
- L2. Le collègue est très loin de chez moi. \_\_\_\_\_
- M1. L'Équipe est un journal hebdomadaire. \_\_\_\_\_
- M2. Nous habitons 52 Boulevard Saint Michel. \_\_\_\_\_
- N1. Le pape Jean-Paul II est né le mardi 23 avril 1940. \_\_\_\_\_
- N2. 15.500 réfugiés passent la frontière. \_\_\_\_\_
- O1. Le chat parti, les souris dansent. \_\_\_\_\_
- O2. C'est inutile de pleurer sur le lait renversé. \_\_\_\_\_

**Test 3** : Exercices visant à évaluer la capacité de traduction de différents types de textes.

### Test modèle 3 - Traduction de texte : travaillez en binôme

**Outils autorisés : dictionnaire et TAO**

**Durée : 1h45**



**Traduisez ces textes vers l'amharique en utilisant les outils de recherche d'information (dictionnaire, TAO).**

**Texte I – Description de Paris**

**Paris est comme ... un escargot !**

Paris compte 20 arrondissements. Le 1<sup>er</sup> arrondissement se situe « au cœur » de Paris. Pourquoi ? Parce que Paris est né sur l'île de la Cité (Paris s'appelle alors Lutèce). Puis la ville grandit, petit à petit, autour de ce centre. A partir de 1860, Paris compte 20 arrondissements, numérotés en spirale. Pour situer un lieu à Paris, les Parisiens citent souvent la rive de la Seine (rive droite, rive gauche), l'arrondissement et, pour être plus précis, la station de métro.

Paris est une magnifique capitale. Il y a du monde. Il y a plein de musées, de bars, de restaurants. C'est une ville culturelle et vivante.

(Source : *Alter-ego+*, *Méthode de français* (2012))

**Votre traduction**

---

---

---

---

---

**Texte II - Le système de protection sociale français**

**Le système de protection sociale français**

Le système de protection sociale français est l'un des plus performants au monde. Ses dépenses représentaient 31.2 % du PIB (Produit Intérieur Brut) en 2004. Il recouvre : le paiement des retraites, les dépenses de santé (la CMU, couverture médicale universelle, est en place depuis 2000), la prévention de l'exclusion sociale (le RMI (Revenu Minimum d'insertion) pour une personne seule est de 447,91 euros au 1er janvier 2008), les indemnités de chômage, les prestations familiales et l'aide au logement.

(Source : *Alter-ego+*, *Méthode de français* (2012))

**Votre traduction**

---

---

---

### Texte III – Texte littéraire

#### L'arrivée de Rémi à Saint-Péray

Rémi n'aime pas aller chez les Matéo, les amis de ses parents, car il ne connaît personne de son âge. Rémi aime voyager en voiture ; il rêve, il regarde le paysage. Après une heure de route, ils arrivent à Saint-Péray. Rémi court devant, monte l'escalier, il sonne et ... surprise, une charmante jeune fille ouvre la porte. Rémi est surpris et reste sans voix.

\_ Bonjour ! Tu es Rémi ? Moi, c'est Manon. Et lui, c'est Julius, dit-elle en montrant son chien.

\_ Euh...euh...Tu es qui ? Enfin, euh...tu habites ici ?

\_ Tu es timide ? demande-t-elle en souriant. J'habite à côté, la maison bleue.

\_ Euh...ah, c'est sympa !

Les parents de Rémi arrivent avec les bagages. Elisabeth les accueille.

(Source : Annie Coutelle. (2007). *Rémi et le mystère de Saint-Péray*, Hachette Français Langue Étrangère)

#### Votre traduction

---

---

---

---

Avant la mise en route des tests, le format, la clarté et l'acceptabilité du contenu sont examinés et validés par des experts.

#### 4.2.3. Déroulement du test et préparatifs des corrigés

Les trente-six étudiants de l'Unité de français ont passé les trois tests prévus en 3 séances. La durée allouée au test 1 est d'une heure, d'une heure trente au test 2 et d'une heure quarante-cinq au test 3. Tous les étudiants ont fait les exercices de traduction en même temps : en individuel pour les tests 1 et 2 et en binôme pour le test 3.

En vue d'attirer l'attention des étudiants et d'obtenir un meilleur résultat, chaque fois que nous avons distribué le test, nous avons expliqué l'objectif de notre étude et clarifié les consignes en amharique et en français. Afin d'assurer la confidentialité des

réponses, les étudiants ne sont donc pas obligés d'inscrire leur nom. A la fin de test, les copies sont ramassées et codées pour le besoin de l'analyse. Lors des tests, les étudiants ont pu utiliser les outils de recherche d'informations mis à leur disposition par l'Unité de français.

Pour la correction des copies de tests, nous avons procédé à l'harmonisation d'une grille en préparant les corrigés en collaboration avec nos collègues. Nous avons ainsi harmonisé les traductions proposées et abouti à un corrigé final (cf. Annexe 10). Cela nous a permis de minimiser toute subjectivité lors de la notation des travaux des étudiants. La correction étant faite, nous procédons à la constitution du corpus des erreurs.

### **4.3. Constitution du corpus des erreurs**

#### **4.3.1. Objectif de l'investigation des erreurs**

D'après nos constatations préliminaires, nous devons chercher à savoir (1) quelles erreurs sont dues à l'interférence et au transfert négatif de la langue maternelle, de la deuxième langue ou de la troisième langue ; (2) lesquelles sont dues à une connaissance insuffisante de la langue et des éléments culturels propres à la langue source ; (3) lesquelles sont liées à de mauvaises techniques de traduction.

L'analyse de la littérature sur l'enseignement de la traduction nous confirme que la traduction pédagogique exige non seulement des compétences réelles dans les deux langues, mais aussi une capacité d'analyse pour traduire de manière adéquate. Or, au cours de nos séances d'observation, nous avons remarqué que l'une des difficultés premières de la plupart des étudiants testés est la mauvaise compréhension du texte source, qui, à son tour, entraîne des erreurs de traduction dans la langue cible. De plus, une large majorité d'entre eux a recours à la traduction littérale comme stratégie de traduction ; ce qui conduit inévitablement à des erreurs en raison des différences lexicales et syntaxiques entre les deux langues.

La littérature nous apprend également que l'analyse des erreurs est le meilleur moyen de trouver des solutions aux difficultés liées à l'acquisition d'une langue étrangère et au passage d'une langue à l'autre par le biais de la traduction. À ce propos, R. Porquier et U. Frauenfelder (1980) expliquent que l'analyse des erreurs aide à révéler

les types et les sources d'erreurs qui, une fois identifiés, peuvent servir d'indices positifs et contribuer à réduire les erreurs commises par les apprenants. Elle permet ainsi, non seulement de détecter les domaines de difficulté dans l'apprentissage, mais aussi d'en déterminer les causes et d'aider les enseignants à planifier les stratégies d'enseignement/apprentissage.

En matière de didactique des langues, comme l'a souligné J. Norrish (1993), la détection des erreurs peut être utilisée pour : (1) diagnostiquer les difficultés de l'apprenant à un moment donné du processus d'apprentissage ; (2) faire un pronostic et planifier la résolution d'un problème ou la modification du matériel d'apprentissage selon la nature du problème à résoudre.

Le rôle de la traduction dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères est primordial. En tant qu'activité de classe, elle sert à renforcer la connaissance de la langue étrangère et, à travers l'analyse des erreurs qui en découle, elle permet de déterminer les stratégies d'apprentissage/enseignement qui s'imposent, comme le soulignent des chercheurs tels que J.-P. Cuq et I. Gruca (2011) et H.J. Vermer (1998).

Dans notre étude, le recours à l'analyse des erreurs sert trois objectifs : (1) identifier les difficultés récurrentes rencontrées par les étudiants au cours de leur apprentissage du français langue étrangère et de la traduction ; (2) explorer les causes des erreurs linguistiques et de traduction ; et (3) proposer aux étudiants des solutions et des stratégies d'apprentissage, en fonction des résultats de cette analyse.

Les différentes étapes de l'analyse des erreurs, en vue de la constitution de notre corpus des erreurs, sont exposées dans les pages suivantes.

#### **4.3.2. Étapes de l'analyse des erreurs**

Du fait qu'il n'existe pas un modèle unique et exhaustif pour décrire des étapes de l'analyse des erreurs, plusieurs modèles ont été utilisés par différents universitaires et chercheurs (P. Corder, 1974 ; C. Perdu, 1980 ; J. Norrish, 1993 ; et L. Demirtas et H. Gümüş, 2009). En prenant exemple sur ces différents modèles, nous en avons conçu un qui correspond aux besoins de notre sujet. Nous présentons, ci-après, notre modèle qui comprend six étapes successives.

#### 4.3.2.1. Recueil d'échantillons de langue auprès des apprenants

La première étape de l'analyse des erreurs est de savoir quels échantillons de langue de l'apprenant utiliser et comment collecter ces échantillons pour ensuite répertorier les erreurs. Nous avons donc prévu de constituer notre corpus à partir des tests de traduction effectués par les étudiants de troisième année de l'Unité de français qui ont un niveau B1/B2 en français et un niveau C1/C2 en amharique. Les différents tests sont conçus de sorte que le corpus d'erreurs obtenu puisse nous aider à explorer les erreurs les plus récurrentes.

Les tests sont basés sur des exercices de traduction du français vers l'amharique qui doivent être faits individuellement ou en binôme (Chapitre 2). Comme nous l'avons déjà mentionné (cf. supra, §4.2.2), ces tests sont tirés ou adaptés à partir de la *Grammaire progressive du français intermédiaire* (2013), d'*Exercices de version* (2008) et du *Manuel Alter-ego+* (2012) (niveau B1/B2). Quant au texte littéraire, il est tiré de la série des livres de français facile (niveau A2/B1), *Rémi et le mystère de Saint-Péray*, les textes authentiques sont extraits du livre intitulé *France, ministère des Affaires étrangères et européennes, La documentation française* (2008). Selon le test, l'usage des dictionnaires et/ou des outils électroniques de traduction automatique (TAO) est autorisé. Après la collecte des copies des tests, nous avons procédé à l'identification des erreurs.

#### 4.3.2.2. Identification des erreurs

A cette étape, il s'agit d'identifier l'erreur de l'étudiant en comparant ce qu'il a produit avec la correction proposée par nos collègues et nous-même. Chaque phrase est examinée en détail et jugée exempte d'erreur ou erronée, selon deux critères : la bonne formation grammaticale et l'acceptabilité de la traduction (P. Corder, 1974). En effet, une phrase bien formulée peut être mal placée dans un contexte, ambiguë dans son sens, incompréhensible. De ce fait, nous avons distingué, dans chaque test, les erreurs de forme ou linguistiques (lexicales, morphologiques, syntaxiques, ponctuation, ordre des mots) qui conduisent à la non-grammaticalité, d'une part, et les erreurs de contenu, ou erreurs discursives ou pragmatiques qui conduisent à la non-acceptabilité de la phrase traduite, d'autre part. Au cours de l'étape suivante, chaque erreur est triée et classée en fonction de son type.

#### 4.3.2.3. Classification des erreurs

Les erreurs constatées dans les tests des étudiants sont classées dans des catégories que nous avons établies après avoir examiné plusieurs théories sur la classification des erreurs et nous en être inspirés. Les chercheurs qui se sont intéressés à l'analyse des erreurs, distinguent fondamentalement deux grandes catégories : les erreurs linguistiques et les erreurs de contenu ou erreurs de sens, avec cependant des approches différentes quant à l'organisation interne des catégories. Ainsi, par exemple, P. Corder (1974) classe les erreurs en quatre catégories différentes : ajout, omission, remplacement et ordre. Chaque catégorie est ensuite subdivisée en quatre niveaux d'erreurs : orthographiques, (qui inclut les erreurs de ponctuation), lexicales, grammaticales ou syntaxiques et discursives. C. Tagliante (2001) les regroupe en deux catégories, celles des erreurs linguistiques et celles des erreurs pragmatiques, appelées aussi erreurs locales ou spécifiques et globales ou généraux, respectivement (H. C. Dulay et al., 1982). L. Dermitas et H. Gümüs (2009), qui distinguent également les erreurs de forme et les erreurs de contenu, se concentrent davantage sur les erreurs de forme qui peuvent être analysées au niveau : (1) du groupe nominal pour les erreurs lexicales et grammaticales liées à l'emploi des déterminants, aux accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs ; (2) du groupe verbal pour les erreurs morphologiques comme la conjugaison des verbes, la concordance des temps ; (3) de la structure de la phrase pour les erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les mots de liaison et la ponctuation.

En ce qui nous concerne, pour classer les erreurs des étudiants testés, nous avons distingué quatre catégories : celles des erreurs linguistiques (morphosyntaxiques et lexico-sémantiques), des erreurs de compréhension (incompréhension des textes et des contextes, des erreurs de traduction (contre-sens, non-sens, faux-sens, ajouts et omissions) et des erreurs « inclassables » pour celles qui ne peuvent pas être classées dans l'une des trois autres catégories comme par exemple les intraduisibles. Une fois catégorisée, chaque erreur est étiquetée, codée et analysée.

Au plan de la procédure, nous avons d'abord codé (cf. Tableau 11) chaque erreur de notre corpus pour indiquer la classe à laquelle elle appartient. Ensuite, nous nous sommes concentrés sur les plus fréquentes en les classant dans leurs catégories correspondantes. Les erreurs non systématiques sont simplement catégorisées comme

« inclassables ». Nous présentons, ci-dessous, les types d'erreurs que nous avons identifiés avec leurs codes respectifs.

<b>Catégories générales d'erreurs</b>	<b>Typologies d'erreurs</b>	<b>Classes d'erreurs</b>	<b>Codes</b>
<b>1. Erreurs linguistiques</b>	Erreurs lexico-sémantiques)	Choix des mots ou des collocations inappropriés / inexistantes	ELLS - Inex
		Barbarisme (utilisation d'un mot ou d'une expression non standard)	ELLS-Barb
		Rendus inexacts des éléments lexicaux en raison d'ambiguïté lexicale	ELLS-Amblex
		Utilisation de faux-amis	ELLS-Famis
		Erreur d'adjonction (ajout, mauvaise correspondance, mauvaise adaptation)	ELLS-Adjo
		Mauvais sens des mots	ELLS-Sens
		Utilisation inappropriée de synonymes	ELLS-Syn
		Confusion au niveau du vocabulaire	ELLS-NIngNvoc
	Erreurs morphosyntaxiques	Non-respect du genre	ELMS-Genr
		Non-respect du nombre	ELMS-Nbr
		Utilisation d'un verbe auxiliaire erroné	ELMS-Aux
		Utilisation erronée des verbes modaux	ELMS-Vmod
		Absence ou mauvaise utilisation d'un déterminant / d'un complément / d'une préposition / d'un pronom	ELMS-Absc
		Construction erronée de la phrase	ELMS-Cons
		Mauvais ordre des mots	ELMS-Ordr
		Mauvais accord	ELMS-Accr
		Emploi erroné des temps verbaux / des aspects	ELMS-TempsAsp

		Utilisation de signes de ponctuation incorrects/conjonction incorrecte	ELMS-PontConj
		Erreurs intralinguistiques (connaissance insuffisante de la langue cible)	ELMS-Intralin
		Interférences lexico-sémantiques et morphosyntaxiques (transfert négatif de LM, LS ou langue tierce de l'apprenant)	ELMS-InfrLSemMorSynt
<b>2. Erreurs de compréhension</b>		Mauvaise compréhension du texte source	EC-IncomTS
		Compréhension erronée des éléments lexicaux	EC-IncomLex
		Mauvaise compréhension du contexte / du sens	EC-IncomCtxt
		Mauvaise compréhension de la syntaxe	EC-IncomSyntx
		Mauvaise compréhension des éléments culturels / non-connaissance historique	EC-IncomCtrl
<b>3. Erreurs de traduction</b>		Contresens	ET-Csens
		Faux sens	ET-Fsens
		Non-sens	ET-Nsens
		Emploi erroné de la traduction littérale	ET-TrdLit
		Emploi erroné du calque / de l'emprunt lexical	ET-CalqEmpt
		Interférences culturelles / lacunes culturelles	ET-Infrcltrl
		Ajouts d'information / Surtraduction	ET-Ajt
		Omission d'information / Soustraduction	ET-Oms
<b>4. Autres erreurs de traduction</b>		Erreurs inclassables	AET-Inclsbl

Tableau 11 : Typologie descriptive et étiquettes des erreurs



Dans ce tableau figurent les erreurs récurrentes produites par les étudiants lors de la traduction des exercices de version. Le fait de classer les erreurs selon la taxonomie et de déterminer les causes qui conduisent les étudiants à les produire, nous permettrait d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent au cours du processus d'apprentissage et nous amènerait à proposer un programme d'enseignement mieux planifié qui serait adopté à l'avenir dans le cadre d'une phase d'enseignement correctif. Il est à noter que la taxonomie ci-dessus n'est pas exhaustive et ne représente pas les erreurs non-systématiques qui ne sont pas abordées dans cette étude. Les erreurs étant classées, nous tentons, ci-après, d'expliquer les causes possibles.

#### **4.3.2.4. Explication des causes des erreurs**

Les erreurs identifiées et classées, l'étape suivante consiste à essayer de trouver les sources d'erreur et de comprendre les raisons pour lesquelles les apprenants les produisent. Selon J. Richards (1971), parmi les causes des erreurs de compétence figurent : les interférences de la langue maternelle ou erreurs de transfert interlinguistique, les erreurs intralinguistiques qui résultent d'une application incorrecte, incomplète ou trop généralisée des règles grammaticales et les erreurs de développement due à la supposition erronée concernant la langue cible. Par ailleurs, d'après J. Norrish (1993), les erreurs sont dues à un matériel didactique mal préparé et à des méthodes d'enseignement faibles. Pour sa part, D. Gile (2004) distingue parmi les causes des erreurs de contenu, une connaissance insuffisante de la langue source et de la langue cible ; une lecture inattentive du texte source ou gênée par la mauvaise qualité du texte source ; un problème d'acquisition d'informations ad hoc.

En tenant compte de toutes ces observations et, ajoutant les nôtres, nous avons conçu notre propre liste de classes d'erreurs (cf. Annexe 6).

#### **4.3.2.5. Correction des erreurs et classement des erreurs selon la gravité**

La finalité de l'analyse des erreurs est une intervention pédagogique visant à empêcher, à terme, les apprenants de faire des erreurs. À cet égard, R. Porquier et U. Frauenfelder (1980) soulignent qu'en effectuant une analyse d'erreur, les enseignants et/ou les chercheurs peuvent établir les principes d'une correction efficace

des erreurs et concevoir des leçons et des exercices qui peuvent aider les étudiants à mieux apprendre la langue cible et à développer leurs compétences.

Au cours de cette étape, nous avons tenté de relever les erreurs et de proposer des corrections visant à restaurer la forme et le sens dans le cas d'erreurs morphosyntaxiques et lexico-sémantiques et à produire des phrases contextuellement acceptables dans le cas d'erreurs de contenu. Ce faisant, nous espérons que nos résultats serviront à sensibiliser et à encourager les apprenants à utiliser leur langue maternelle et la langue étrangère de manière consciente et correcte.

En procédant aux corrections des tests selon les corrigés harmonisés, préalablement préparés avec le concours de nos collègues de l'Unité de français, nous avons pu identifier les types d'erreurs présents dans les tests des étudiants. Rappelons que, pour vérifier l'exactitude de l'usage de la langue amharique et du vocabulaire, nous nous sommes appuyés sur les dictionnaires monolingues d'Aläqa Dästa Täkläwäld (1969) et de Täsämma Habtärikaél (Käsaté berhan) (1958). Nous avons également consulté *l'Encyclopaedia Aethiopica* (2005), des dictionnaires de proverbes, ainsi que divers ouvrages de grammaire et de traduction. Pour vérifier l'origine des emprunts aux langues étrangères et les significations des idiomes amhariques, nous nous sommes servis des outils de *Système Wazéma*<sup>222</sup>. À travers une analyse contrastive, nous serons donc en mesure de donner une explication linguistique aux erreurs.

La grille de classement des erreurs par ordre de gravité nous a permis de hiérarchiser les occurrences d'erreurs globales (qui violent la structure globale d'une phrase) et celles d'erreurs locales (qui n'affectent qu'une composante d'une phrase). Le rang de chaque phrase amharique du test est alors saisi dans un tableau à l'aide des mentions : entièrement inacceptable (grammaire incorrecte, phrase inacceptable ou incompréhensible), partiellement inacceptable (grammaire correcte, mais phrase inacceptable), et acceptable ou sans difficulté (grammaire correcte et phrase acceptable) (cf. : Tableau 12).

Pour chacune des catégories de classement suivantes (cf. Annexes 8 et 9) : lexico-sémantique, morphosyntaxique, compréhension et traduction, le nombre d'erreurs est

---

<sup>222</sup> Wele Negga. (2000). *Système Wazéma*, URL - <http://gzamargna.net/> Consulté : le 06 /06/2020.

calculé en fonction de la fréquence et de la gravité. Le total du nombre d'erreurs par test est la somme des erreurs de toutes les catégories confondues.

En traitant statistiquement les données, nous avons fait le décompte de la fréquence et du pourcentage dont nous présentons, ci-dessous, le résumé.

Test (T)	Nombre d'occurrences			
	TEI (Traduction entièrement inacceptable)	TPI (Traduction partiellement inacceptable)	TA (Traduction acceptable)	Total
Test 1	167	159	394	720
Test 2	309	356	487	1152
Test 3	110	424	438	972
Fréquence des phrases	586	939	1319	2844
Pourcentage	20,6%	33,0%	46,4%	100%
Niveaux de gravité	1	2	0	-
Nombre total de phrases erronées du corpus	1525		-	
	<b>53,6%</b>			

Tableau 12 : Répartition du nombre total des phrases selon le niveau de gravité et pourcentage

Source : Résultat de l'enquête 2017/18

Notons que le corpus contient 2844 phrases ou unités de traduction. Parmi celles-ci, nous avons relevé un total de 1525 occurrences de phrases erronées.

Comme on peut le voir dans le tableau, 20,6 % des phrases erronées sont classées comme des erreurs très graves ou des traductions totalement inacceptables (niveau 1). 33% des phrases erronées sont considérées comme des traductions partiellement inacceptables (niveau 2). Si l'on examine le taux de répartition sur l'échelle de gravité, 53,6% des phrases sont traduites de manière erronée.

Tableau 13 (cf. infra) montre la répartition des traductions erronées par type d'erreurs : linguistiques, de compréhension et de traduction.

#### **4.3.2.6. Thérapie des erreurs**

L'étape finale de l'analyse des erreurs est la thérapie des erreurs. Suivant les stratégies de correction des erreurs proposées par M. Baker (1992) et A. Chesterman (1997), d'une part, et J.-P. Vinay et J. Darbelnet (1969) (Partie I, CIII (3.2.6.1.)), d'autre part, une intervention pédagogique pour le traitement et la réparation des erreurs doit être envisagée en fonction du type, de la gravité et de la fréquence des erreurs. Ainsi, et à titre d'exemple, pour surmonter nombre de problèmes de traduction, Baker (1992) distingue plusieurs stratégies dont l'usage de mots avec un sens plus général pour traiter les cas de non-équivalence, la traduction par adaptation culturelle, l'emprunt, la paraphrase, la traduction par omission si le sens véhiculé par un élément ou une expression n'est pas nécessaire à la compréhension de la traduction. A ces stratégies, A. Chesterman (1997) ajoute, par exemple, la traduction littérale, le calque et la transposition qui font également partie des sept procédés de J. P. Vinay et J. Darbelnet (1969), sans oublier l'explicitation et l'ajout entre autres.

Grâce à ces différentes théories de la traduction et de l'analyse d'erreur, à nos observations et notre expérience de praticien, nous avons pu analyser nos données dont nous présentons, ci-après, la procédure adoptée et les résultats du dépouillement. Notre attention se portera ensuite sur les leçons que nous devons en tirer pour la suite de notre enseignement de la traduction pédagogique.

#### **4.4. Traitement des données et présentation des résultats de dépouillement**

Pour le traitement des données collectées, triées et classées sous Excel et le SPSS, un code alphanumérique est attribué à chaque participant. Pour trier et analyser les données des copies du test, nous avons d'abord répertorié les erreurs identifiées, en fonction de leur catégorie, dans le tableau prévu à cet effet. Nous n'avons pas choisi une typologie prédéterminée, mais pour répondre à l'objectif de cette étude, nous avons élaboré une grille de classification qui nous permet de regrouper les erreurs ayant des caractéristiques communes. Ce faisant, nous avons séparé les erreurs d'interférence des erreurs de non-interférence et des erreurs multi-origines. Comme

nous nous intéressons en particulier aux compétences linguistiques des apprenants, ainsi qu'à leurs compétences de traduction, nous avons basé notre analyse sur les trois macro-niveaux correspondant à la classification suivante : erreurs linguistiques, erreurs de compréhension et erreurs de traduction.

Ainsi que mentionné précédemment, chaque phrase du test est jugée sur trois niveaux hiérarchiques en fonction de sa grammaire et de son acceptabilité et étiquetée comme : traduction entièrement inacceptable, traduction partiellement inacceptable et traduction acceptable. De cette façon, nous avons pu séparer les phrases mal traduites de celles grammaticalement correctes et acceptables. Ensuite, à l'aide des outils statistiques, le nombre total d'erreurs de chaque catégorie est calculé et tous les résultats sont présentés en chiffres et en pourcentages dans les tableaux cumulatifs de chaque catégorie et de chaque participant à cette étude.

Notre analyse au niveau macro nous a également révélé de nombreuses erreurs à différents niveaux micro, que nous avons classées dans différentes sous-catégories selon le type d'erreur (faux sens, non-sens, contresens, ajouts, omissions) et le degré de compréhension du lexique et/ou de la syntaxe de l'étudiant.

Nous présentons dans le tableau suivant un résumé de la taxonomie et des occurrences des erreurs identifiées dans le corpus de test.

Catégorie d'erreurs	Type d'erreurs	Code d'erreur	Occurrences (Nombre d'erreurs)	Total	
				Nombre d'erreurs	Pourcentage
1. Erreurs linguistiques	Choix des mots ou des collocations inappropriés / inexistantes	ELLS - Inex	44	300	18,9
	Barbarisme (l'utilisation d'un mot ou d'une expression non standard)	ELLS-Barb	13		
	Rendus inexacts des éléments lexicaux en raison d'ambiguïté lexicale / incompréhension	ELLS- Amblex	80		
	Utilisation de faux-amis	ELLS-Famis	62		
	Erreur d'adjonction (ajout, mauvaise correspondance, mauvaise adaptation)	ELLS-Adjo	18		
	Mauvais sens des mots	ELLS-Sens	7		
	Utilisation inappropriée de synonymes	ELLS-Syn	-		
	Niveau de langage/Confusion au niveau du vocabulaire	ELLS-NInge/Nvoc	76		
	Non-respect du genre et du nombre du nom	ELMS-Genr	71	538	33,9
	Non -respect du nombre	ELMS-Nbr	42		
	Méconnaissance de la possession	ELMS-Poss	70		
	Utilisation d'un verbe auxiliaire erroné	ELMS-Aux	-		
	Utilisation erronée des verbes modaux	ELMS-Vmod	9		
	Absence ou mauvaise utilisation d'un déterminant / d'un complément/ d'une préposition/ d'un pronom	ELMS-Absc	92		
	Construction erronée de la phrase / Faute de syntaxe	EIMS-ConsSyntx	5		
	Mauvais ordre des mots	ELMS-Ordr	46		
	Mauvais accord	ELMS-Accr	12		

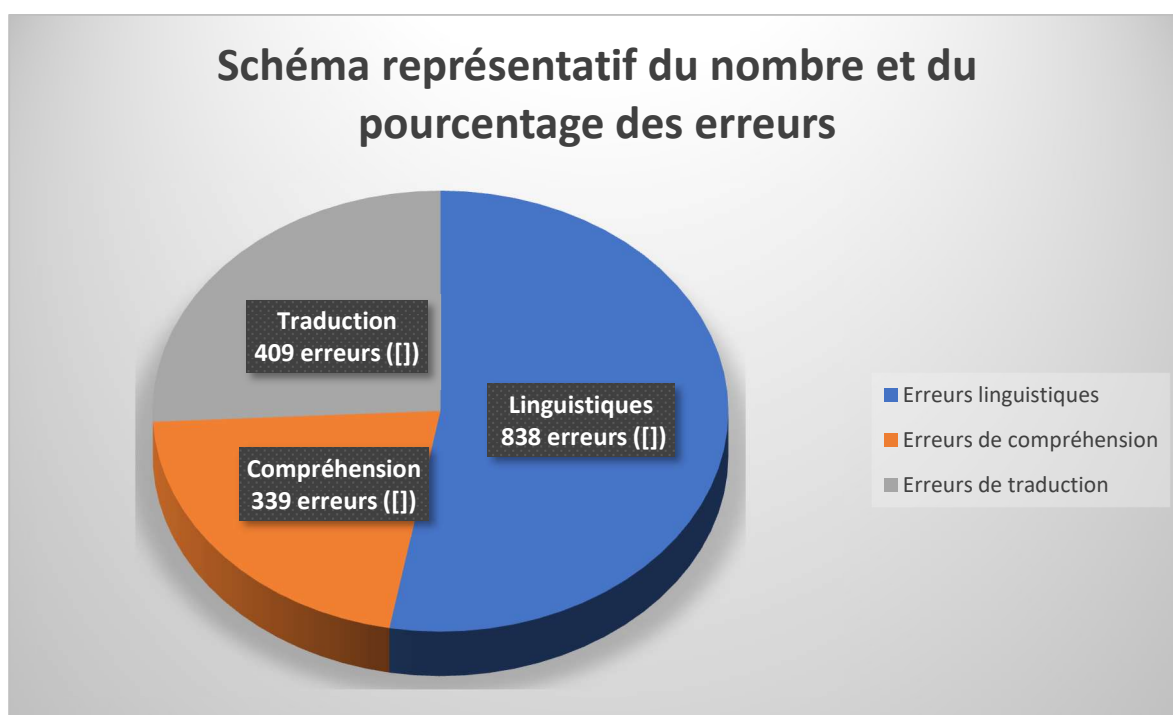
	Emploi erroné des temps verbaux / des aspects	ELMS-Temps	139		
	Utilisation de signes de ponctuation incorrects / conjonction incorrecte	ELMS-PontConj	4		
	Erreurs intralinguistiques (connaissance incomplète de la langue cible)	ELMS-Intralin	16		
	Interférences lexico-sémantiques, morphosyntaxiques (transfert négatif de LM, LS ou langue tierce de l'apprenant)	ELMS-InfrLsemMorSynt	32		
<b>2. Erreurs de compréhension</b>	Mauvaise compréhension du texte source	EC-IncomTS	7	339	21,4
	Compréhension erronée des éléments lexicaux / lecture erronée	EC-IncomLex	77		
	Mauvaise compréhension du contexte / du sens	EC-IncomCtxt	180		
	Mauvaise compréhension de la syntaxe	EC-IncomSyntx	-		
	Mauvaise compréhension des éléments culturels / non-connaissance historique	EC-IncomCtrlHistq	75		
<b>3. Erreurs de traduction</b>	Contresens	ET-Csens	5	409	25,8
	Faux sens	ET-Fsens	57		
	Non-sens	ET-Nsens	70		
	La traduction littérale / Calque / Emprunt	ET-TrdLitClq	69		
	Mauvaise traduction du nom propre / ponctuation / proverbes	ET-NomprpPonProv	88		
	Interférences culturelles / lacunes culturelles	ET-Infrcltrl	17		
	Ajouts d'information / surtraduction	ET-Ajt	53		
	Omission d'information / soustraduction	ET-Oms	50		
<b>Nombre total d'erreurs</b>			1586	1586	100

Tableau 13 : Résultats de dépouillement des trois tests  
Source : Résultat de l'enquête 2017/18

Types d'erreur	Occurrences	Taux
1. Erreurs linguistiques	838	52,8
2. Erreurs de compréhension	339	21,4
3. Erreurs de traduction	409	25,8
<b>Total</b>	<b>1586</b>	<b>100</b>

Tableau 14 : La distribution des occurrences par types d'erreur  
Source : Résultat de l'enquête 2017/18

Comme le montre le tableau 14, ci-dessus, nous avons trouvé 1586 erreurs sur l'ensemble du corpus, dont 838 sont des erreurs linguistiques, 409 des erreurs de traduction et 339 des erreurs de compréhension. Le taux est présenté dans le diagramme, ci-dessous.



Graphique 2 : Répartition des 1586 erreurs du corpus  
Source : Résultat de l'enquête 2017/18

Dans cette figure, nous relevons que la fréquence des erreurs dans la catégorie des erreurs linguistiques (53%) est plus élevée que celle des deux autres catégories : erreurs de traduction (26%) et erreurs de compréhension (21%). Autrement dit, le nombre d'erreurs le plus élevé se situe dans les domaines de la lexico-sémantique et de la morphosyntaxe. Cependant, cela n'exclut pas les relations de causes à effets entre les différents domaines de connaissance et les capacités de compréhension et de production de l'étudiant. Ainsi, les causes des erreurs des deux autres groupes, erreurs de traduction et erreurs de compréhension, sont-elles



étroitement liées aux niveaux des compétences linguistiques et de traduction des étudiants. Niveaux qui doivent être améliorés.

Les opérations de correction, de codage et de traitement des données relatives aux erreurs collectées ont produit un grand nombre de données. Ces dernières ont pu être analysées à l'aide des logiciels SPSS et Microsoft Excel, ce qui a permis de générer plusieurs tableaux et graphiques. C'est grâce à ces traitements sur notre corpus d'erreurs que nous avons pu répondre partiellement à nos objectifs de recherche, qui sont d'identifier les erreurs linguistiques et de traduction commises par nos étudiants. Le détail des résultats sera abordé dans la partie III.

Cette première étape franchie, notre intention est maintenant d'arriver à déduire les approches méthodologiques qui nous permettront de mettre en lumière l'origine ou les causes des erreurs récurrentes et de trouver les solutions adéquates qui rendront l'apprentissage des étudiants plus motivant et plus efficace.

**TROISIÈME PARTIE**  
**ANALYSE DES RÉSULTATS**

Dans la partie méthodologique (Partie II, Chap. 1 à 4), consacrée aux procédures et aux instruments de collecte de données, ainsi qu'à la réalisation de la collecte et de l'analyse des données elles-mêmes, nous avons pu montrer le grand nombre de données recueillies au moyen de tests, de questionnaires, d'entretiens et d'observations directes. À l'aide des logiciels SPSS et Microsoft Excel, nous avons pu générer plusieurs tableaux et graphiques. Rappelons que le but de cette recherche est, d'une part, de répertorier les erreurs linguistiques et de traduction des étudiants de troisième année de l'Unité de français de l'UAA, d'en identifier les sources, et d'autre part, d'approfondir le rôle de l'analyse des erreurs dans l'enseignement de la traduction pédagogique et d'évaluer la pratique d'enseignement du français langue étrangère dans cette même Unité. Le fait que l'analyse des erreurs sur les travaux des étudiants amharophones n'a pas encore été faite est également l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi ce sujet.

Dans cette troisième partie, composée de trois chapitres, nous exposons les résultats des analyses du corpus des erreurs, ainsi que ceux des données qualitatives et quantitatives obtenus. Le premier chapitre présente l'analyse des erreurs à partir du corpus de tests faits par les étudiants, traite de leurs difficultés linguistiques et de traduction et explique les sources des erreurs. Le deuxième chapitre porte sur les réflexions des enseignants concernant l'analyse des erreurs, les défis de l'enseignement de la traduction pédagogique et l'état du système d'évaluation actuel. Le troisième chapitre aborde le rôle de la traduction pédagogique en tant que catalyseur des enseignements des langues étrangères et de la traduction professionnelle. En outre, la réflexion des quatre traducteurs professionnels, sur les véritables enjeux de la traduction et la mise en place d'une formation professionnelle en traduction à l'université est présentée.

Notons, ici, que notre corpus provient d'erreurs de traduction du français vers l'amharique, et non l'inverse. En effet, nous avons axé notre étude sur des exercices de version dans la mesure où, comme le souligne J-R Ladmiral (2016), pour faire un bon thème, les apprenants doivent avoir une bonne maîtrise de la langue source et de la langue cible. Or, les étudiants testés n'ont que trois années d'étude de français langue étrangère et ne la maîtrisent pas encore suffisamment. Par ailleurs, notre analyse se limite aux erreurs les plus fréquentes. Nous n'avons pas l'intention d'explorer toutes les difficultés de traduction.

## **Chapitre 1. Étudiants face à la traduction : difficultés et sources des erreurs**

Dans ce chapitre, nous présentons successivement les résultats obtenus à partir du corpus de tests et ceux des questionnaires. Dans un premier temps, nous donnons la distribution des différentes sous-classes d'erreurs dans la typologie définie, nous analysons ensuite, dans l'ordre décroissant, des exemples choisis de chacune des erreurs les plus fréquentes (cf. à partir de §1.1.1.1.1). Celles-ci sont les erreurs linguistiques, suivies des erreurs de traduction, et enfin, des erreurs de compréhension. Nous concluons ce chapitre en présentant la synthèse des résultats obtenus à partir du corpus, en les confrontant aux réponses données dans les questionnaires.

### **1. Analyse des erreurs et résultats observés**

Rappelons que nos participants à l'enquête sont les 36 étudiants de troisième année de français langue étrangère à l'Université d'Addis Abäba qui suivent les cours de traduction pédagogique pendant l'année académique 2017/2018. Afin d'obtenir des informations sur les erreurs qu'ils commettent fréquemment, des tâches de traduction du français vers l'amharique leur sont proposées. Leurs copies de test sont recueillies dans le cadre de trois interventions différentes. Pour les corrections, une traduction correcte en amharique est préparée pour chaque phrase française par nous-mêmes et nos deux collègues de l'Unité de français. Toutes les erreurs collectées sont ensuite analysées et étiquetées selon leurs types et leurs valeurs quantitatives calculées. Le traitement statistique des données est effectué, la fréquence et le pourcentage sont inventoriés et une grille est élaborée. La grille d'évaluation de la gravité des erreurs du Tableau 15, ci-dessous, indique le nombre et le pourcentage d'erreurs pour chaque test. Pour une meilleure présentation des résultats, les erreurs sont classées en trois niveaux en fonction de leur gravité. Nous attribuons le niveau zéro (étiqueté TA pour traduction acceptable) aux phrases traduites sans erreurs grammaticales ni erreurs de compréhension ; le niveau un (étiqueté TEI pour traduction totalement inacceptable) aux phrases grammaticalement incorrectes et incompréhensibles ; le niveau deux (étiqueté TPI pour traduction partiellement inacceptable) aux phrases grammaticalement correctes, mais incompréhensibles :

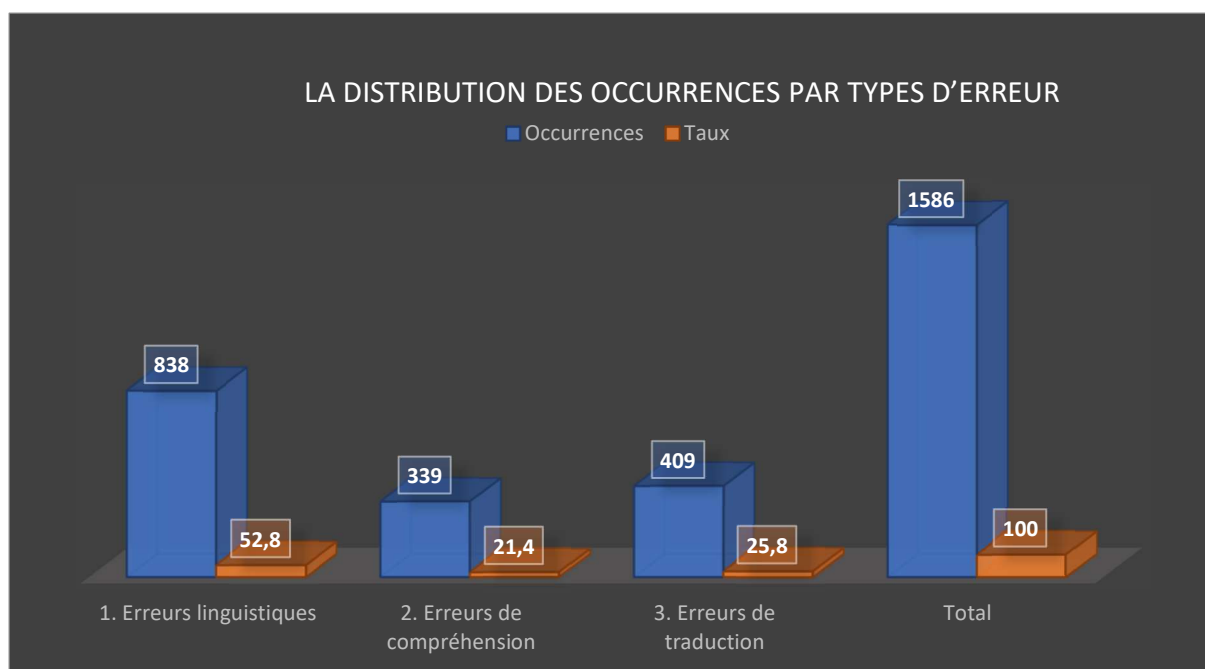
Test (T)	Nombre de cas / Occurrences			
	TEI (Traduction entièrement inacceptable)	TPI (Traduction partiellement inacceptable)	TA (Traduction acceptable)	Total
Test 1	167	159	394	720
Test 2	309	356	487	1152
Test 3	110	424	438	972
Nombre total de phrases selon la gravité	586	939	1319	2844
Pourcentage	20,6%	33,0%	46,4%	100%
Niveaux de gravité	1	2	0	-
Nombre total de phrases erronées	1525		-	
	53,6%			

Tableau 15 : Répartition du pourcentage des erreurs de chaque unité de traduction (phrase) selon la gravité

Source : Résultats de l'enquête 2017/18

Ainsi, 20,6 % des phrases erronées sont répertoriées comme des erreurs très graves ou des traductions totalement inacceptables (niveau 1) et 33 % sont classées comme presque graves ou partiellement inacceptables (niveau 2). Le total de ces deux niveaux d'erreurs concerne 1525 phrases sur les 2844 traduites.

Pour pouvoir présenter l'analyse des résultats en les étayant par des exemples correspondant à chacun des types d'erreur, nous montrons d'abord leur répartition dans le tableau suivant qui récapitule la typologie et les occurrences des erreurs identifiées dans le corpus de tests. Au niveau macro, nous avons classé ces erreurs en trois grandes catégories, à savoir les erreurs linguistiques, les erreurs de compréhension et les erreurs de traduction. Il est à noter que la culture étant étroitement liée à la langue et à diverses compréhensions contextuelles, nous analysons les erreurs culturelles en fonction des deux premières catégories d'erreurs.



Graphique 3 : Distribution des occurrences par types d'erreur

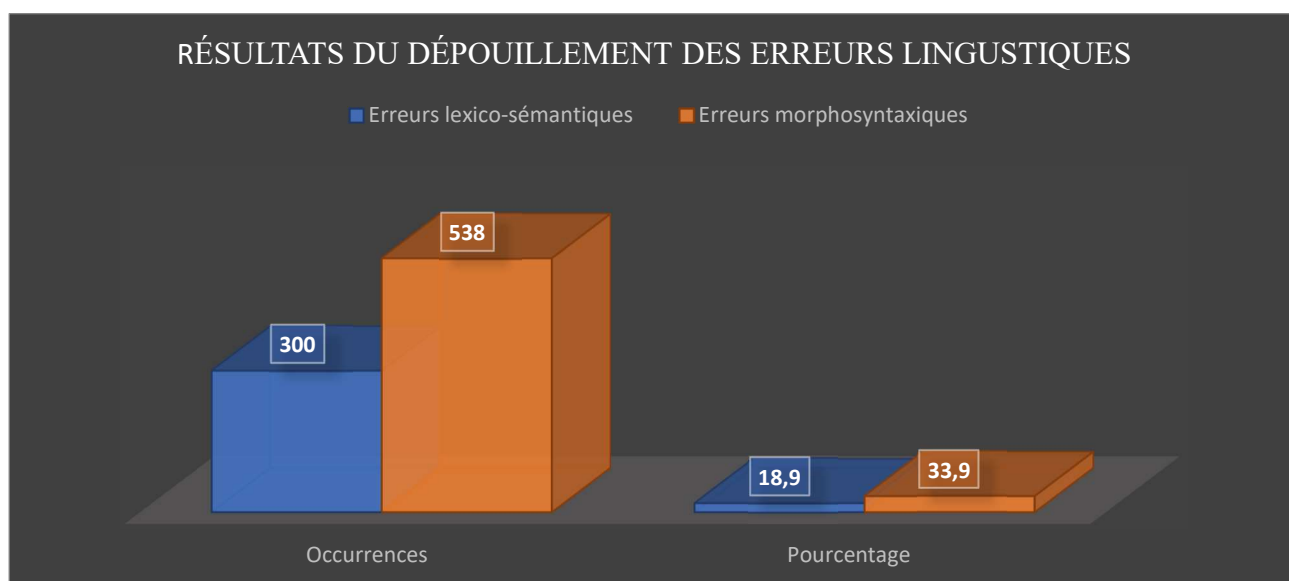
Source : Résultats de l'enquête 2017/18

Comme le montre le graphique, ci-dessus, nous relevons un total de 1 586 erreurs, dont 838 sont des erreurs linguistiques, 409 des erreurs de traduction et 339 des erreurs de compréhension. La fréquence des erreurs dans la catégorie des erreurs linguistiques (52,8%) est plus élevée que celle des deux autres catégories : erreurs de traduction (25,8%) et erreurs de compréhension (21,4%). Cela indique que les compétences linguistiques des étudiants doivent faire l'objet d'une plus grande attention et doivent être améliorées, compte tenu du fait que les erreurs des deux autres catégories en découlent dans une certaine mesure.

### 1.1. Analyse des erreurs linguistiques et culturelles

Différents types d'erreurs linguistiques sont commises par les étudiants dans leur traduction du français vers l'amharique. Dans le cadre de cette étude, nous nous concentrons sur les deux principales sous-catégories qui sont les erreurs lexico-sémantiques et les erreurs morphosyntaxiques.

Dans le graphique, ci-dessous, nous tentons de montrer les résultats de l'analyse quantitative des erreurs linguistiques de tous les tests réunis :



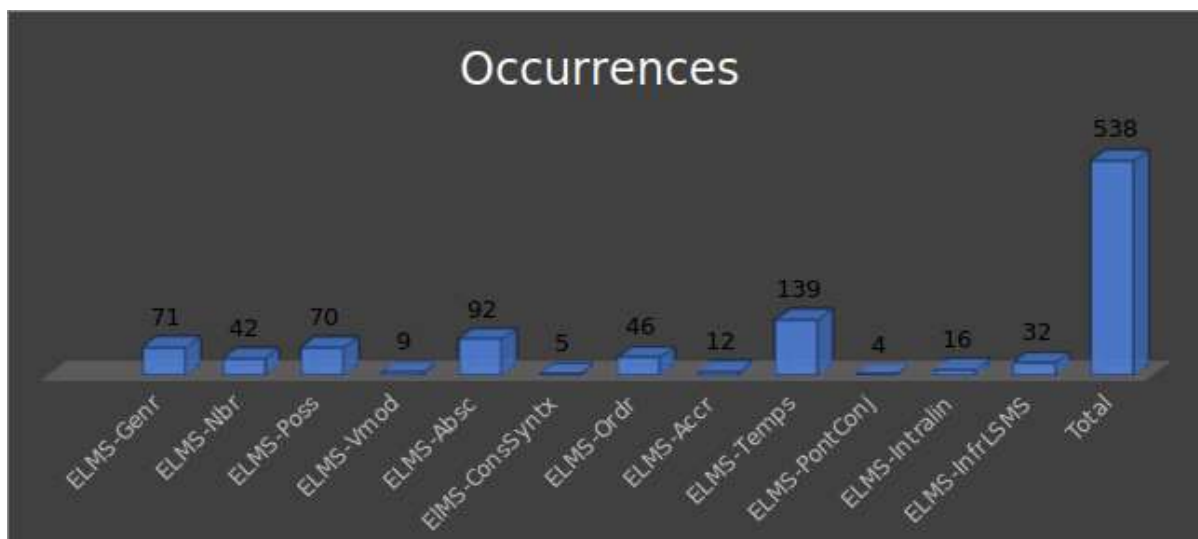
Graphique 4 : Résultats du dépouillement des erreurs linguistiques

Source : Résultats de l'enquête 2017/18

On peut voir que les erreurs morphosyntaxiques (538 erreurs) sont presque deux fois plus nombreuses que les erreurs lexico-sémantiques qui représentent 18,9% (300 erreurs) du total des erreurs linguistiques. Par conséquent, il est pertinent d'examiner ces deux sous-catégories d'erreurs à l'aide d'exemples extraits du corpus de tests dans les sections suivantes à partir de §1.1.1.1.

### 1.1.1 Analyse des erreurs morphosyntaxiques

Les erreurs au niveau morphosyntaxique consistent en un non-respect du genre, du nombre, une utilisation incorrecte des formes possessives, l'absence ou le mauvais usage d'un déterminant, une utilisation incorrecte des temps / aspects des verbes, des verbes modaux, une construction de phrase incorrecte, un ordre des mots incorrect, absence d'accord ou erroné, une ponctuation incorrecte, des erreurs intralinguistiques et des interférences morphosyntaxiques. La répartition des 538 erreurs morphosyntaxiques est présentée dans le tableau, ci-dessous.



Graphique 5 : Répartition des 538 erreurs morphosyntaxiques  
Source : Résultats de l'enquête 2017/18

Comme le montre le graphique 5, ci-dessus, parmi les 538 erreurs morphosyntaxiques 71 sont relatives au non-respect du genre (ELMS-Genr = 13,2%) ; 42 au non-respect du nombre (ELMS-Nbr = 7,8%) ; 70 à l'utilisation incorrecte des formes possessives (ELMS-Poss = 13,0%) ; 9 à l'utilisation incorrecte des verbes modaux (ELMS-Vmod = 1,7%) ; 92 à l'absence ou à l'utilisation incorrecte des déterminants (ELMS-Absc = 17,1%) ; 5 à la construction incorrecte de phrases (ELMS-ConstSyntax = 0,9%) ; 46 à l'ordre incorrect des mots (ELMS-Ordre = 8,6%) ; 139 à l'utilisation incorrecte des temps verbaux (ELMS-Temps = 25,8%) ; 4 à l'utilisation des signes de ponctuation incorrecte (ELMS-Pont = 0,7%) ; 16 à des erreurs intralinguistiques (ELMS-Intralin = 2,8%) et 32 à des interférences morphosyntaxiques (ELMS-InfrMS = 2,8%). L'analyse des erreurs révèle que les plus grandes difficultés des participants viennent surtout de l'utilisation incorrecte des temps verbaux, suivie du mauvais usage des déterminants et des pronoms, du non-respect du genre, de l'utilisation incorrecte des formes possessives, de l'ordre des mots, du non-respect du nombre et enfin des interférences morphosyntaxiques.

Dans le sous-chapitre suivant, en répartissant les erreurs morphosyntaxiques dans leurs catégories grammaticales respectives, à savoir le groupe nominal et le groupe verbal, et en



reprenant les exemples qui sont représentatifs des erreurs les plus fréquentes commises par nos étudiants, nous présentons les résultats<sup>223</sup>.

### **1.1.1.1 Erreurs liées au groupe nominal**

Des exercices de traduction du français vers l'amharique portant sur le groupe nominal sont proposés dans le Test 1. Il s'agit de vérifier le degré de maîtrise des étudiants quant à l'emploi correct du nom, du genre et du nombre, des déterminants (articles, possessifs, démonstratifs) lors de la restitution d'une langue à l'autre. Dans l'ensemble du corpus, nous relevons 275 occurrences d'erreurs dans le groupe nominal (cf. supra, Graphique 5). Elles seront analysées (cf. §1.1.1.1) en comparant les règles à respecter dans les deux langues.

#### **1.1.1.1.1. Erreurs liées au nombre et au genre**

Le résultat de l'analyse des erreurs confirme que parmi les erreurs les plus fréquentes figurent la traduction du genre et du nombre. Même si l'amharique comme le français distingue deux genres, masculin et féminin, cette distinction n'est valable qu'au singulier. En effet, en amharique, pour le nom comme pour le verbe, le féminin pluriel n'existe pas<sup>224</sup>. Les formes du pluriel sont donc communes aux deux genres, exception faite des formes archaïques héritées de la langue classique, le ge'ez, que nous n'aborderons pas ici. Les tests de traduction visant le nombre et le genre vont nous aider à réfléchir à la meilleure manière d'aborder ces questions dans nos cours et à faire en sorte que les étudiants aient un moyen logique d'éviter les erreurs constatées. Comme point de départ de notre discussion, présentons d'abord les aspects marquants des deux langues dans ce domaine.

---

<sup>223</sup> En ce qui concerne les règles de glose, les morphèmes grammaticaux sont rendus par des étiquettes grammaticales abrégées, écrites en majuscules. Les règles de glose de Leipzig (op. cit) sont adoptées afin que nous puissions utiliser les abréviations standards courantes. La liste des abréviations comprend : AUX = auxiliaire ; DEM = démonstratif ; DF = défini ; INDF=indéfini ; ACP = accompli ; INACP = inaccompli ; NEG = négation ; PAS = passé ; PP = participe passé ; PRT = particule ; SNG = singulier ; PL = pluriel ; M. = masculin ; F. = féminin ; 1, 2, 3 = personne grammaticale.

<sup>224</sup>Delombera Negga. *Le genre féminin en amharique : une tentative d'interprétation sémantique*, p. 27. In Osu, S.N. (éd). (2016). Nouveaux regards sur la classification nominale dans les langues africaines. Peter Lang, 340p.

### 1.1.1.1.1. Erreurs liées au nombre

Commençons par le nombre. L’amharique distingue le pluriel du singulier en ajoutant au nom le suffixe *-očč* après une consonne ou *-wočč* après une voyelle. Par exemple, ቤት *bet* ‘maison’ - ቤቶች *betočč* ‘maisons’ ; ተማሪ *tāmari* ‘étudiant’ - ተማሪዎች *tāmariwočč* ‘étudiants’. « Ce suffixe ne comporte pas de distinction de genres »<sup>225</sup>.

Concernant les problèmes de traduction liés au nombre, lors du passage du français à l’amharique, il est à noter les points suivants. Prenons un exemple :

<sup>226</sup>Ex<sub>0</sub>. : « Ce sont mes affaires ».

En français, le mot « affaire » peut avoir au moins deux sens différents selon qu’il est employé au singulier ou au pluriel, ou encore selon le contexte. Il peut se traduire en amharique par deux mots différents :

Traduction 1 : *yäné əqa näw* (mes affaires = mes objets)

Traduction 2 : *yäné gudday näw* (mes affaires = cela me concerne)

(1)	Ce sont mes affaires.		
Traduction 1	የኔ	ዕቃ	ነው።
	yä-əne	əqa	nä-w
	de-moi	objet	être-lui
	mes affaires = mes objets		
Traduction 2	የኔ	ጉዳይ	ነው።
	yä-əne	gudday	nä-w
	de-moi	affaire	être-lui
	mes affaires = mon affaire (Cela me concerne)		

225 M. Cohen, 1995 : 70.

226 Ex<sub>0</sub> (Ex indice 0) fait référence aux exemples tirés de différents livres de grammaire ; Ex.1, Ex.2 et suivants font référence aux erreurs les plus fréquentes tirées du corpus de tests des étudiants.

En revanche, au singulier, « C’est mon affaire », dans le sens de « Cela me regarde », seule la traduction 2 est possible : *yäne gudday näw*. Pour traduire une expression proche comme « J’en fais mon affaire. », en lui donnant tout son sens en amharique, l’étudiant traducteur devra trouver l’expression équivalente qui est : « *əssun läne täwäw* », c’est-à-dire « laisse cela à moi ».

Ainsi, lorsqu’en français on a un nom pluriel à valeur collective comme « affaires », celui-ci est donc traduit par le singulier en amharique. En voici un autre exemple :

Ex<sub>0</sub> : ministère des Affaires étrangères

<b>(2)</b>	<b>Ministère des Affaires étrangères</b>		
Traduction	የውጭ	ጉዳይ	ሚኒስቴር
	yä-wəčč	gudday	minister
	de-extérieur	affaire	ministère
	Ministère de affaire extérieure		
	affaires (PL) → gudday (SG)		

Le pluriel du français est rendu par un collectif singulier en amharique. Cependant, pour certains noms, l’amharique a conservé l’usage du pluriel archaïque<sup>227</sup>.

Dans l’exemple suivant, nous pouvons voir que, pour les noms composés, la marque du pluriel est suffixée au deuxième élément<sup>228</sup> et que l’attribut s’accorde avec le sujet et le verbe être au pluriel<sup>229</sup>.

Ex<sub>0</sub> : Tes parents sont-ils commerçants ou fonctionnaires ?

<b>(3)</b>	<b>Tes parents sont-ils commerçants ou fonctionnaires ?</b>					
Traduction	ወላጆችህ	ካጋይዎች	ናቸው	ወይስ	የመንግሥት	ሠራተኞች?

227 À valeur collective, les suffixes incluent : *-an* ou *-at*, selon le cas : መምህር *māmhər* ‘enseignant’ - መምህራን *māmhər-an* ‘enseignants’ ; ቀን *qān* ‘jour’ - ቀናት *qān-at* ‘jours’.

228 Par exemple, (des) restaurants → ምግብ ቤቶች *məgəb* (SG) *bet-očč* (PL) ; (des) couples mariés → ባልና ሚስቶች *balanna mist-očč*.

229 M. Cohen, 1995 : 73.

	<i>wälağ-očč-əh</i>	<i>nägade-wočč</i>	<i>nä-aččäw</i>	<i>wäyäss</i>	<i>yä-mängəst</i>	<i>särratäññ-očč</i>
	Parent-s-à.toi.M	marchand-s	être-eux	ou	de-État	travailleur-s
(Litt. <sup>230</sup> : Tes parents sont-ils des marchands ou des travailleurs de l'État ?)						
<i>Tes parents sont-ils commerçants ou fonctionnaires ?</i>						

Il existe en amharique différentes sortes de noms composés. Ici, dans *yä-mängəst särratäññ-očč*, la relation entre les deux noms est établie par le préfixe *yä-*, et c'est bien le deuxième élément qui prend la marque du pluriel.

Parmi les erreurs les plus récurrentes commises par les étudiants, nous présentons, ci-dessous, des exemples qui montrent les problèmes que pose la variation du nombre entre les deux langues. Dans notre corpus, nous relevons ainsi 42 occurrences d'erreurs d'emploi du nombre (cf. Graphique 5, ELMS-Nbr). En voici trois exemples :

EX<sub>1</sub>. : Le sucre est mauvais pour **les dents**.

<b>(4)</b>	<b>Le sucre est mauvais pour les dents.</b>			
Traduction d'étudiant	ሰኳር	ለጥርሶች	መጥፎ	ነው።
	səkk <sup>w</sup> ar	lä-t'ərs-očč	mät'əfo	nä-w
	sucre	<b>pour-dent-s</b>	mauvais	être-lui
	(Litt. : Sucre est mauvais pour des dents.)			
Traduction correcte	ሰኳር	ለጥርሶ	መጥፎ	ነው።
	səkk <sup>w</sup> ar	lä-t'ərs	mät'əfo	nä-w
	sucre	pour-dent	mauvais	être-lui
	(Litt. : Sucre est mauvais pour dent.)			

Dans sa traduction, l'étudiant a rendu le pluriel générique, 'les dents', par un pluriel en amharique, *t'ərs-očč*. En calquant sur le français, il commet une erreur de traduction. Nous

230 Nous donnerons une traduction littérale chaque fois que cela permet de montrer la différence entre les deux langues ou de mettre en évidence les erreurs possibles.

venons de le voir, le nom ‘dents’ ayant une valeur collective, il aurait dû être traduit par le singulier *t’ars* ‘dent’. Par ailleurs, en amharique, les noms qui désignent collectivement une paire ou un ensemble d’éléments s’emploient au singulier, sauf si l’on considère chacun des éléments de la paire ou de l’ensemble. C’est ainsi que, ‘les yeux’ se traduisent par le singulier *ayn* ‘oeil’, alors qu’au pluriel *ayn-očč* signifie « des yeux » dans le sens de « l’un et l’autre des deux yeux ». De même *t’ars-očč*, signifie « des dents » c’est-à-dire plusieurs dents considérées une à une, individuellement. Ici, nous remarquons un manque de connaissance grammaticale en amharique de la part de l’étudiant. La traduction mot à mot est appliquée sans tenir compte de cette différence liée à la détermination du nom dans les deux langues. Il en résulte donc un rendu erroné.

Ex<sub>2</sub>. : Les enfants de son frère et de sa sœur logent chez lui.

(5)	Les enfants de son frère et de sa sœur logent chez lui.				
Traduction d’étudiant	የወንድሞቹና	የእህቶቹ	ልጆች	ከሱጋር	ይኖራሉ::
	<i>yä-wänddämm-očč-u-anna</i>	<i>yä-əhət-očč-u</i>	<i>ləǧ-očč</i>	<i>kä-əssu-gar</i> <sup>231</sup>	<i>yənorall-u</i>
	de-frère-s-à.lui-et	de- sœur-s-à.lui	enfant-s	avec-lui	vivent-ils
	(Litt. : Les enfants de ses frères et de ses sœurs vivent avec lui.)				
Traduction correcte	የወንድሙና	የእህቱ	ልጆች	እሱቤት	ይቀመጣሉ::
	<i>yä-wänddämm-u-anna</i>	<i>yä-əhət-u</i>	<i>ləǧ-očč</i>	<i>ə-əssu bet</i>	<i>yə-qqämmät’-all-u</i>
	de-frère-à.lui-et	de- sœur-à.lui	enfant-s	à-lui maison	habitent-ils
	<i>Les enfants de son frère et de sa sœur habitent chez lui.</i>				

Dans l’Ex<sub>2</sub>, l’étudiant a traduit en mettant au pluriel tous les noms relationnels<sup>232</sup> de la phrase : ‘les enfants’, ‘son frère’ et ‘sa sœur’. Il a ainsi étendu le pluriel du premier terme ‘les

231 *kä-...-gar* = avec

232 Signalons que des termes spécifiques tels que ‘cousin’ ‘neveu’ ou ‘nièce’, n’existent pas dans le vocabulaire amharique.

enfants' à tous les éléments auxquels il est lié : *yä-wänddämm-očč-u-ənna yä-əhət-očč-u ləḡ-očč*, « les enfants de ses frères et de ses sœurs ». Mis à part l'ordre des mots qui diffère entre les deux langues, en amharique le verbe est toujours en fin de phrase, seul le nom « enfants » auraient dû être traduit au pluriel tel qu'en français, c'est-à-dire en mettant le suffixe du pluriel, *-očč*, uniquement sur le nom *ləḡ* : *yä-wänddämm-u-ənna yä-əhət-u ləḡ-očč*.

Ex3. : **Tes amis** sont-ils **riches** ou **pauvres** ?

(6)	Tes amis sont-ils riches ou pauvres ?				
Traduction d'étudiant	ጻደኞቻሽ	ሀብታሞቻ	ናቸው	ወይስ	ደኻ?
	g <sup>w</sup> addāññ-očč-əš	habtam-očč	nä-aččäw	wäyäss	dəha
	Ami-s-à.toi.F	riche-s	être-eux	ou bien	pauvre
	(Litt. : Tes amis sont-ils riches ou bien pauvre ?)				
Traduction correcte	ጻደኞቻሀ/ሽ	ሀብታሞቻ	ናቸው	ወይስ	ደኻ?
	g <sup>w</sup> addāññ-očč-əh/əš	habtam-očč	nä-aččäw	wäyäss	dəh-očč
	ami-s-à.toi.M/F	riche-s	être-eux	ou bien	pauvre-s
	<i>Tes amis sont-ils riches ou pauvres ?</i>				

Dans l'Ex3, les attributs 'riches' et 'pauvres' n'ont pas eu le même traitement. Le premier adjectif est accordé avec le nom pluriel, mais pas le second. Si l'étudiant avait répété la copule *nä-aččäw* (aussi bien mentalement que dans les faits) et respecté le parallèle entre les deux attributs, il aurait probablement été amené à accorder également le deuxième adjectif *dəhaen dəh-očč* et il aurait évité l'erreur dans *habtam-očč* (pluriel) *wäyäss dəha* (singulier), au lieu de ce qui est correct : *habtam-očč wäyäss dəh-očč*. L'étudiant semble donc ignorer la règle générale que l'attribut s'accorde avec un sujet et un verbe au pluriel. Ainsi, la plupart des erreurs de ce genre sont dues à une maîtrise insuffisante des règles grammaticales de la langue cible et des règles du parallélisme en général.

Dans cette traduction, parce que la phrase est donnée sans contexte, certains étudiants rendent le possessif 'tes' au masculin et d'autres au féminin. Cela, en raison de l'ambiguïté du

possessif de la deuxième personne du singulier du français qui ne distingue pas le genre du possesseur contrairement à l'amharique.

#### 1.1.1.1.2. Erreurs liées au genre

Quant aux exercices qui portent sur le genre grammatical, ils posent également de nombreux défis aux étudiants de la langue française dans le processus de traduction du français vers l'amharique, puisque les deux langues appliquent des règles distinctes dans ce domaine. En amharique, la règle est assez simple : tous les noms sont au masculin, à l'exception de ceux qui désignent des êtres vivants femelles qui sont au féminin. À défaut d'une règle généralisable, le genre du nom en français doit s'apprendre en même temps que le nom lui-même, car il détermine le choix du déterminant, du pronom et implique l'accord de l'adjectif. Au niveau débutant et intermédiaire, de nombreuses erreurs de traduction commises par les étudiants sont dues à la méconnaissance du genre du nom en français et au non-respect des accords ; ce qui donne lieu à de faux rendus d'équivalence.

Voyons maintenant les erreurs de traduction liées au genre qui figurent dans le corpus de tests. Nous trouvons 71 occurrences de non-respect des règles liées au genre (cf. Graphique 5, ELMS-Genr). En voici trois exemples :

Ex4. : **Le soleil** brille pour tout le monde.

(7)	Le soleil brille pour tout le monde.		
Traduction d'étudiant	ፀሐይ	ለሁሉም	ይወጣል::
	s'ähay	lä-hullum	yəwät'all
	soleil	pour-tout	se.lève.il
	(Litt. : Le soleil se lève pour tout.)		
Traduction correcte	ፀሐይ	ለሁሉም	ታበራለች ::
	s'ähay	lä-hullum	tabärall-äčč
	soleil	pour-tout	brille-elle
	<i>Le soleil brille pour tout.</i>		

Dans l'Ex4., le nom 'soleil', masculin en français peut, selon le cas, s'employer au masculin ou au féminin en amharique. Seul le déterminant ou la terminaison verbale indiquera le genre : *s'āhay* (m) ou *s'āhay-ätu* 'soleil-la' (article défini féminin). Si 'soleil' désigne l'astre<sup>233</sup>, *s'āhay* doit être rendu par le féminin dans la phrase amharique. Mais, s'il désigne le temps qu'il fait, 'beau temps', 'temps lumineux' par exemple, ou si l'Ex4 est interprété comme signifiant 'Rien de nouveau sous le soleil', il se traduit alors par le masculin amharique. Toutefois, ce niveau de traduction, qui exige une connaissance approfondie des deux langues et une bonne compréhension des contextes culturels, n'est pas attendue ici dans la mesure où nous restons dans le domaine de la traduction pédagogique où la priorité est donnée à la maîtrise des règles de grammaire. De nombreuses erreurs de traduction concernant le genre sont dues à la féminisation de ce qui est masculin et à la masculinisation de ce qui est féminin<sup>234</sup>.

Ex5. : **Sa famille**<sup>235</sup> est très riche.

(8)	Sa famille est très riche.			
Traduction d'étudiant	ቤተሰቦቹ	በጣም	ሀብታም	ናቸው ::
	betäsäb-očč-u	bät'am	<b>habtam</b>	n-aččäw
	Famille-s-à.lui	très	<b>riche</b>	être-eux
	(Litt. : Ses familles sont très riche.)			
Traduction correcte	ቤተሰቦቹ /ቸ	በጣም	ሀብታምቸ	ናቸው ::
	betäsäb-očč-u/- <sup>wa</sup>	bät'am	habtam-očč	n-aččäw
	Famille-s-à.lui/à.elle	très	riche-s	être-eux

233 Les noms astronomiques et géographiques, ainsi que certains noms d'animaux sont le plus souvent féminins, par ex. : *s'āhay* 'soleil' ; *č'äräqa* 'lune' ; *eli* 'torture' ; *äyit* 'souris' ; *zənb* 'mouche'.

234 L'amharique attribue le masculin à la grande dimension et le féminin à son contraire, par ex. : *təlləqu muz* 'grand-le banane' vs. *tənnəs<sup>wa</sup> muz* 'petite-la banane' ; *təlləqu zaf* 'grand-le arbre' vs. *tənnəs<sup>wa</sup> zaf* 'petite-la arbre'. Le français utilise plutôt des lexèmes différents pour marquer le diminutif, sans changement de genre, ex : arbre/arbuste (m), maison/maisonnette (f). Yohannes Beyene (Inalco) et Anne Zribi-Hertz (SFL, CNRS). *Quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du Français Langue Seconde par des locuteurs de l'amharique*, Référence halshs-HAL 01762525, 2018.

235 Le mot français 'famille' a deux possibilités de traduction en amharique. S'il fait référence à l'ensemble formé par les parents et leur enfant, il est traduit par son équivalent *betäsäb*. S'il fait référence à la famille au sens large du terme, c'est-à-dire à l'ensemble des membres (père, mère, enfants, frères, oncles, neveux, cousins, etc.), y compris les serviteurs, il peut être rendu par le pluriel *betäsäböčču*.



	<i>Sa famille est très riche.</i>
--	-----------------------------------

Dans l'Ex5., la phrase n'étant pas contextualisée, la détermination du genre du possesseur reste posée pour la traduction en amharique. Par conséquent, le rendu de 'sa famille' par *betäsäb-očč-u* (m) 'sa famille (à lui)' ou *betäsäb-očč-wa* (f) 'sa famille (à elle)' est correct. Dans cette traduction, la principale erreur est due au problème d'accord dont nous avons déjà parlé plus haut dans cette section. En effet, étant donné que le verbe et l'attribut doivent s'accorder avec le sujet, ils doivent l'être aussi bien avec un sujet au pluriel qu'avec un sujet au singulier. Dans le cas présent, l'attribut singulier *habtam* n'est pas en accord avec le sujet pluriel *betäsäbočču*.

Ex6. : Toi, es-tu **médecin** ?

(9)	Toi, es-tu médecin ?		
Traduction d'étudiant	-	ሐኪም	ኖት ?
	-	hakim	n-ot
	-	médecin	être-vous.politesse
	(Litt. : Vous êtes médecin ?)		
Traduction correcte	አንተ/አንቺ	ሐኪም	ነህ/ነሽ
	antä/ančči	hakim	nä-h / -š
	toi.M/toi.F	médecin	être-toi.M/toi.F
	<i>Toi, es-tu médecin ?</i>		

Dans l'Ex6, traduire le pronom personnel singulier 'tu' et le mot épïcène<sup>236</sup>'médecin' en indiquant le genre correct s'avère problématique pour de nombreux étudiants. Car, ils doivent décider si ces mots font référence à un homme ou à une femme. Sans contexte, certains étudiants les traduisent au masculin d'autres au féminin. L'utilisation de la formule de politesse *n-ot* (pour *nä-wot*, être-vous) 'vous-êtes' est erronée puisqu'il s'agit ici d'un langage familier et de tutoiement. Cependant, cet emploi est probablement influencé par le mot *hakim* 'médecin, docteur' et par le respect qu'il inspire dans la société éthiopienne. Quant à la faute

236 Définition d'épicène. « Se dit d'un nom qui désigne aussi bien la femelle que le mâle, qui a la même forme aux deux genres ». Dictionnaire de français Larousse.

URL, <https://www.larousse.fr/dictionnaires>.

d'orthographe, *n-ot* au lieu de *nä-wot*, elle ne devrait pas être considérée comme telle dans la mesure où elle rend bien compte du langage familier de la phrase. Il manque la traduction de 'Toi'.

Les six exemples ci-dessus (Ex.1 à Ex.6) montrent que la traduction du genre et du nombre est difficile pour les étudiants traducteurs en raison d'une connaissance insuffisante des règles dans leur langue maternelle et de la nature complexe de ces catégories en français. Mais, cela peut s'expliquer aussi par le fait qu'ils sont en contact avec deux langues étrangères, l'anglais (LE1) et le français (LE2) en plus de l'amharique, leur langue maternelle ou presque pour les bilingues tigrigna-amharique ou oromo-amharique, et que de nombreuses interférences sont possibles lors du processus de traduction. Les apprenants sont souvent confus à cause des particularités de chacune de ces langues. Il faut donc que l'étudiant comprenne d'abord et apprenne ensuite la spécificité du fonctionnement de chacune des deux langues, le français et l'amharique.

#### **1.1.1.1.2. Erreurs liées aux déterminants**

Dans le corpus recueilli, nous observons également de nombreuses erreurs de traduction des déterminants, et plus précisément des articles, des possessifs et des démonstratifs. Pour de nombreux étudiants, le rendu correct des déterminants français en amharique est problématique, car les règles d'accord du déterminant avec le nom sont distinctes dans les deux langues. En français, les déterminants sont variables et s'accordent en genre et en nombre avec le nom (le, la, les ; mon, ma, mes) alors qu'en amharique, l'article défini qui se suffixe au nom est invariable sauf au féminin singulier, les possessifs qui se suffixent également au nom singulier ou pluriel ne s'accordent qu'avec le(s) possesseur(s) ; seuls les démonstratifs dans les deux langues ont un fonctionnement commun. Une maîtrise insuffisante de ces règles entraîne les difficultés de traduction que nous abordons ci-dessous.

##### **1.1.1.1.2.1. Erreurs liées aux articles**

Le fait de traduire des articles français en amharique pose des difficultés aux étudiants amharophones de la langue française. Dans leurs traductions vers l'amharique, nous remarquons en particulier l'omission des articles et de la particule *-n* (marqueur du complément d'objet ou accusatif (ACC)) qui se suffixe au nom déterminé par l'article défini. Grammaticalement, alors qu'en amharique un nom sans article est généralement indéfini, en français il existe trois formes d'article indéfini « un/une/des » et trois formes de l'article

défini, « le/la/les », qui s'accordent en fonction du nombre et du genre du nom qu'ils accompagnent. En amharique, les formes de l'article défini, *-u* ou *-w* au masculin et *-wa* au féminin singulier, sont identiques à celles des pronoms possessifs de la 3e personne du singulier<sup>237</sup>. Ce sont donc les erreurs qui résultent de ces différences grammaticales que nous constatons dans les exemples suivants de traduction d'étudiants. En voici quelques exemples de non-respect des règles relatives à l'emploi des articles.

Ex7. : Elle a haussé **les épaules**.

(10)	Elle a haussé les épaules.	
Traduction d'étudiant	ትከሻዋ	ጨመረ::
	təkäšša-wa	č'ämmärä
	Épaule-à.elle	a.augmenté.il
	(Litt. : Son épaule a augmenté.)	
Traduction correcte	ትከሻዋን	ሰበቀች::
	təkäšša-wa-n	säbbäq-äčč
	Épaule-à.elle-ACC	a.haussé-elle
	<i>Elle a haussé ses épaules.</i>	

Dans l'Ex7, la phrase amharique de l'étudiant est erronée, même si la traduction de 'les épaules', nom pluriel et défini, par un nom singulier et déterminé par le possessif de la 3e personne du féminin, *təkäšša-wa* est correcte. Le pluriel de 'les épaules' a une valeur collective où l'on désigne les deux épaules à la fois, ce qui est correctement rendu par le singulier en amharique qui considère les deux épaules en bloc. L'erreur est due à l'absence de la particule *-n*, qui doit obligatoirement marquer l'accusatif lorsque le nom est déterminé, et au choix d'un verbe inapproprié. La phrase amharique est, ici, incompréhensible.

Ex8. : Il a lu **les livres**.

(11)	Il a lu les livres.	
Traduction d'étudiant	መጽሐፍቶች	ያነባል::
	mäs'əhäf-t-očč	yanäbball

237 Delombera Negga, Ibid. : 27.

	livre-s-s	lit.il
	(Litt. : Il lit des livres.)	
Traduction correcte	መጻሕፍቱን	ኣነበቢ::
	mäs'ahäf-t-u-n	anäbbäbä
	livre-s-le-ACC	a.lu.il
	<i>Il a lu les livres.</i>	

Dans l'Ex<sub>8</sub>., la première erreur est due à l'utilisation d'un double pluriel mal orthographié, *mäs'ahäf-t-očč*, pour 'les livres'. L'amharique distingue le pluriel du singulier en ajoutant au nom le suffixe *-očč* après une consonne ou *-wočč* après une voyelle. Pour certains noms, il conserve l'usage du pluriel archaïque avec modification interne ou ajout des suffixes *-an* et *-at* (cf. §1.1.1.1). Dans son rendu, l'étudiant combine les deux formes de pluriel dans *mäs'ahäf-t-očč*, la forme archaïque et la forme moderne. Cela indique que l'apprenant ne maîtrise pas encore les règles de la langue écrite amharique. En effet, ce genre d'erreur est assez courant à l'oral. La deuxième erreur est l'absence d'article défini *-u* et de la particule de l'accusatif *-n* (cf. §1.1.1.2.1). Par ailleurs, le passé composé du verbe 'Il a lu' en français est traduit à tort par la forme de l'inaccompli<sup>238</sup> *yanäbbal* en amharique.

#### 1.1.1.1.2.2. Erreurs liées aux déterminants possessifs et démonstratifs

Une autre difficulté majeure que rencontrent ces étudiants est la traduction des déterminants possessifs et démonstratifs.

Dans notre corpus, nous comptons un total de 162 occurrences de non-respect des règles grammaticales relatives aux déterminants (cf. Graphique 6). Parmi ces erreurs, 70 sont dues à une mauvaise utilisation des possessifs (ELMS-Poss), et 92 à l'absence ou à la mauvaise utilisation des pronoms (ELMS-Absc). Nous présentons quelques exemples de ces erreurs, ci-après.

Comme il est indiqué au §1.1.1.2, en français, la forme d'un adjectif possessif est fixée par le genre et le nombre du nom qu'il précède (ou de l'objet possédé) et non par le genre du

---

<sup>238</sup> Les formes de l'accomplie et de l'inaccomplie seront abordées plus bas dans cette sous-section (cf. §1.1.1.2.1).

possesseur<sup>239</sup>, contrairement à l’amharique où le genre et le nombre des suffixes possessifs<sup>240</sup> dépendent uniquement du possesseur. Le nombre du nom (ou de l’objet possédé) pouvant être au singulier ou au pluriel. La possession s’exprime aussi au moyen du préfixe *yä-* suivi d’un pronom personnel indépendants<sup>241</sup> (ou du possesseur) qui remplace le suffixe possessif, ou d’un nom propre par exemple, et fournit une expression équivalente. Préfixé à un nom, *yä-* a la valeur de la préposition « de » en français, il indique la relation entre deux noms<sup>242</sup>.

En voici quelques exemples d’erreurs extraits de notre corpus :

Ex9.: \_ Tu aimes l’accent d’Édouard ?  
\_ Je préfère celui de Tex.

(12)	_ Tu aimes l’accent d’Édouard ? _ Je préfère celui de Tex.		
Traduction d’étudiant	_ የኤድዋርድን	ንግግሩን	ወደድከው ?
	yä-edward-ən	nəgəggər-u-n	wäddäd-k-äw
	de-Édouard-ACC	discours-son-ACC	as.aimé-tu-le
	_ ምርጫዬ	ቴክስ	ነው::
	Mərč’č’a-ye	teks	nä-w
	Préférence-à.moi	Tex	être-lui
	(Litt. : _ Tu as aimé le discours d’Édouard ? _ Ma préférence, c’est Tex.)		
Traduction correcte	_ የኤድዋርድን	ላክይ <sup>243</sup>	ትወደዋለኸ / ትወጂዋለሽ ?
	yä-edward-ən	lahəyy	təwäddä-w-allä-h(m)/təwäggi-w-allä-š(f)

239 Par ex : sa mère, son père, ma voiture, mes livres, vos ami(e)s, etc.

240 « Les suffixes qui désignent les pronoms de possessifs sont incluent : -e ou -ye ; -əh ; -əš ; -u ; -wa ; - aččən ; - aččəhu ; -aččäw ». Grammaire Amarnica par un Missionnaire Lazariste (1923).

241 Par ex : *əne*, moi ; *əssu*, lui ; etc., comme dans የኔ ቤት *yä-əne bet* (de-moi maison), ma maison ; የሱ ሙኪና *yä-əssu mākina* (de-lui voiture), sa voiture.

242 Par ex : የሰለሞን ሙኪና *yä-solomon mākina* ‘la voiture de Solomon’ ; የዮሴፍ እናትና አባት *yä-Yosef ənnatənnā abbat* ‘le père et la mère de Yoseph’.

243 የድምጽ ቃና (Abyssinica Dictionary, URL : [https://: www.dictionary.abyssinica.com](https://www.dictionary.abyssinica.com) ) : የአካግር ሙንገድ (Berhanou, 2003) ; አካግር (W. Leslau, 1976).

	de-Édouard-ACC	accent	aimes-le-tu(m) / aimes-le-tu(f)
	የቴክስ?	እመርጣሊኹ::	– Tu aimes l’accent d’Édouard ? – Celui de Tex, je préfère.
	yä-teks-ən	əmärt’allä-hu	
	de-TeX-ACC	préfère-je	

Dans l’Ex.9, la première erreur est due à l’utilisation d’une deuxième relation de possession avec l’ajout du suffixe possessif-*u* à l’objet *nəgəggər-u-n* après celle établie par *yä-* et Édouard. La deuxième erreur vient de la sous-traduction du mot ‘accent’ par *nəgəggər*, ‘parler, discours’, au lieu du mot précis *lahəyy*. Dans la traduction de la deuxième phrase, au lieu de rendre le verbe « Je préfère » par un verbe en amharique, l’étudiant a effectué une transposition et a remplacé le verbe *mārät’ä* ‘préférer’ par le substantif *mərčča* ‘préférence’. Or, la nominalisation n’est pas utilisée dans la communication ordinaire, mais plutôt dans le langage de la presse, par exemple. La troisième erreur est due à l’omission du préfixe *yä-* ‘de’ devant le nom Tex et à l’absence de sa traduction ce qui change le sens de la phrase source. La quatrième erreur provient de la mauvaise restitution du présent ‘Tu aimes’ *təwäddəwalläh* par l’accompli *wäddädkäw*, ‘Tu as aimé’. En amharique, la première phrase de l’Ex.9 se dit donc ‘de-Édouard accent aimes-le-tu?’.

Nous venons de voir que, du point de vue de la traduction pédagogique, le rendu de cet exemple est erroné. Cependant, du point de vue de la traduction elle-même, l’étudiant ayant donné un contexte à la phrase, sa traduction devient tout à fait correcte d’un point de vue la communication, hormis l’absence d’une ponctuation appropriée pour marquer la pause entre *yä-edward-ən* ‘de-Edouard-ACC’ et *nəgəggər-u-n* ‘accent-son-ACC’. Et, dans ce cas, le choix du verbe à l’accompli, qui indique que la phrase est actualisée par rapport au moment de locution, devient correct.

Comme en français, les démonstratifs en amharique varient en fonction du genre<sup>244</sup> et du nombre de l’objet désigné et de sa position par rapport au locuteur et à l’interlocuteur. La

244 Par ex., ይህ ሃሳብ (m) / ይህች ሃሳቦች (f) (rapproché) ; ያ ሃሳብ (m) / ያች ሃሳቦች (f) (éloigné), ‘ce/cet/cette’. Voir : M. Cohen, 1995 : 110.

forme du pluriel est commune aux deux genres<sup>245</sup>. Placés avant le nom, les démonstratifs peuvent être utilisés comme adjectifs<sup>246</sup>. Ils peuvent être aussi employés comme pronoms<sup>247</sup>.

Ex<sub>10</sub>. : C'est mon stylo, ce n'est pas le tien.

(13)	C'est mon stylo, ce n'est pas le tien.					
Traduction d'étudiant	ይህኛው	የኔ	ብዕር	ነው	የእርሶ	አይደለም ::
	yäh-əññaw	yä-əne	bə'ərr	n-äw	yä.ərso	ayədälläm
	ce.ci-le	de-moi	stylo à plume	être-lui	De.vous(pol.)	ne.est.il.pas
	(Litt. : Celui-ci, c'est mon stylo plume, ce n'est pas le vôtre.)					
Traduction correcte	-	የኔ	እስከሪፕቶ	ነው	ያንተ / ያንቺ	አይደለም::
	-	yä-əne	əskripto	näw	yantä / yančči	ayədälläm
	-	de-moi	stylo à bille	être.lui	de.toi(f)/de.toi(m)	ne.est.il.pas
	-	<i>C'est mon stylo, il n'est pas le tien.</i>				

Dans l'Ex<sub>10</sub>., nous constatons plusieurs erreurs. La première est une interprétation erronée de 'C'est' qui se traduit normalement par nä-w, 'être-lui' sans l'ajout du pronom démonstratif rapproché, *yähəññaw*, 'celui-ci', qui ne figure d'ailleurs pas dans la phrase française. Les pronoms démonstratifs *yähəññaw* 'celui-ci' et *yaññaw* 'celui-là' s'emploient dans le cas d'une comparaison ou d'une opposition<sup>248</sup> entre deux ou plusieurs éléments déjà cités ou connus. La deuxième erreur résulte d'une mauvaise utilisation du pronom personnel de la 2<sup>e</sup> personne de politesse à la place de la 2<sup>e</sup> personne du masculin ou du féminin singulier. Problème déjà mentionné dans le cas de l'Ex<sub>6</sub>. Il n'est pas impossible que l'étudiant ait opté pour la forme de politesse *yä-ərso* face à l'absence d'un contexte lui permettant de déterminer le genre en

245 Par ex., እነዚህ ልጎች 'ces (-ci) / እነዚያ ልጎች 'ces (-là). Voir : M. Cohen, Ibid. : 110.

246 Par ex., ይህ ሰው ደካምታል:: *yäh säw däkmoṭal* 'cet homme (-ci) est fatigué' ; ያንቺን በቅሎ አምጣ:: *yaččün bāqlo amt'a* (cette mule-là amène), 'Va chercher cette mule-là'. Voir : M. Cohen, 1995 : 111.

247 Par ex., ለዚህ ሰው:: *läzzih sət'äw* 'Donne-le à celui-ci'. M. Cohen, Ibid.: 112.

248 M. Cohen, 1995: 111.

français de ‘le tien’ et, par conséquent, en amharique aussi. Cependant, il aurait dû montrer que ‘le tien’ peut se traduire par *yä-antä* ou *yä-ančči* ‘de-toi (m) ou de-toi (f)’, selon le contexte.

Ex<sub>11</sub>. : Elle était incroyable cette fille-là !

<b>(14)</b>	<b>Elle était incroyable cette fille-là !</b>			
Traduction d'étudiant	ልጅቷ	ትግርማላች !		
	ləǧ-ət <sup>wa</sup>	təǧärmall-äčč		
	fille-la	étonne-elle		
	(Litt. : La fille étonne.)			
Traduction correcte	ያች	ልጅ	የምትግርም	ነበረች !
	yačči	ləǧ	yämmətgärm	näbbär-äčč
	Cette (-là)	fille	qui-elle-étonne	était-elle
	<i>Cette fille-là, elle était incroyable !</i>			

Dans l'Ex<sub>11</sub>., la première erreur que nous relevons est l'absence de traduction du déterminant démonstratif ‘cette...là’. La seconde est l'utilisation inappropriée de l'inaccompli composé présent en amharique, *təǧärmalläčč* ‘elle étonne’, pour traduire un verbe au passé en français. Ces deux erreurs sont liées. En effet, la phrase de l'étudiant, ልጅቷ ትግርማላች ! *ləǧət<sup>wa</sup> təǧärmalläčč*, ‘La fille est incroyable’, est grammaticalement correcte dans la mesure où seul l'article défini est possible avec la valeur du présent du verbe ‘étonner’, le démonstratif éloigné ያች *yačči* ‘cette...là’ étant incompatible avec ce dernier dans ce contexte. Il semble alors que l'étudiant ne maîtrise pas non seulement l'emploi des démonstratifs en relation avec les temps ou aspects verbaux, mais ne connaît pas non plus suffisamment la correspondance entre ces catégories pour passer d'une langue à l'autre. Dans cette traduction, cependant, nous remarquons l'utilisation d'une des techniques de traduction, la transposition. L'étudiant tente de changer la catégorie grammaticale de l'adjectif ‘incroyable’ en un verbe, ‘étonner’, même si cela aboutit à une mauvaise traduction.



Les apprenants sont aussi confrontés aux difficultés de traduction des pronoms compléments d’objet directs ou indirects du français vers l’amharique. En voici un exemple.

Ex<sub>12</sub>. : Elle lui dit la vérité.

<b>(15)</b>	<b>Elle lui dit la vérité.</b>	
Traduction d’étudiant	አውነት	ተናገረ::
	əwnät	tänagär-i
	vérité	Dis-2.F
	(Litt. : Dis vérité.)	
Traduction correcte	አውነቱን	ትነግረዋለች ::
	əwnät-u-n	tənägr-äw-all-äčč
	vérité-le-ACC	dit-lui-elle
	<i>Elle lui dit la vérité.</i>	

En ce qui concerne l’Ex<sub>12</sub>, presque tous ceux qui ont été testés l’ont mal traduit. Certains étudiants ont même laissé la phrase non traduite. Le rendu de ‘Elle lui dit la vérité’ par *əwnät tänagäri* ‘Dis vérité’ est erronée à cause de l’omission du complément d’objet indirect ‘lui’, de l’emploi d’un verbe à l’impératif au lieu du présent habituel et de l’absence de l’article défini.

Il apparaît clairement que les étudiants maîtrisent mal un certain nombre de règles grammaticales dans les deux langues, en particulier la correspondance entre les catégories du temps et de l’aspect, ainsi que celle de l’article défini. Cela nécessite donc le renforcement de l’enseignement du français, mais aussi celui de l’amharique en changeant d’approche et en l’abordant en tant qu’amharique langue étrangère, ALE. Pour ce faire, il est impératif que l’Unité de français se rapproche du département d’amharique où des cours de langue pour étrangers existent, ou alors qu’elle institue un cours de grammaire comparée entre le français et l’amharique comme c’est le cas entre le français et l’anglais.

### 1.1.1.2. Erreurs liées au groupe verbal

Pour le groupe verbal, des exercices de traduction du français vers l’amharique sont proposés dans le test 2. L’objectif est de vérifier le degré de maîtrise des étudiants quant à la bonne restitution des verbes du français en amharique. Dans le corpus, nous trouvons 206 occurrences d’erreurs liées au groupe verbal, dont 139 sont liées à l’utilisation incorrecte des temps et/ou aspects des verbes (ELMS-Temps), 12 aux problèmes d’accord, 9 à l’utilisation incorrecte des verbes modaux (ELMS-Vmod), 46 à l’ordre incorrect des verbes (ELMS-Ordr) (cf. Graphique 5 plus bas). Le résultat de l’analyse des erreurs confirme que la traduction des temps des verbes français, en raison de leurs différents modèles de conjugaison, est très difficile pour les étudiants. En amharique, on distingue deux aspects : l’accompli et l’inaccompli. Alors que le premier marque une action achevée indépendamment du moment et correspond essentiellement au passé composé ou au passé simple du français, le second, dans sa forme composée avec l’auxiliaire au présent, a la valeur du présent ou du futur. Cela représente une autre difficulté pour les étudiants qui ont du mal à établir l’équivalence entre le système temporel du français et celui aspectuel de l’amharique. En outre, l’ordre canonique des constituants dans la phrase simple amharique est Sujet-Objet-Verbe alors que celui du français est Sujet-Verbe-Objet. Les étudiants font ainsi fréquemment des erreurs dans la construction de la phrase lors du passage d’une langue à l’autre. Des exemples d’erreurs liées au groupe verbal sont présentés ci-dessous.

Ex<sub>13</sub>. : Elle habite à Paris depuis 2012.

(16)	Elle habite à Paris depuis 2012.			
Traduction d’étudiant	አሳ	h 2012 ጀምሮ	ፓሪስ	ኖራለች::
	əss <sup>wa</sup>	kä-2012-ḡämməro	Paris	norall-äčč
	elle	de-2012-début	Paris	a.habité-elle
	(Litt. : Elle, elle a habité Paris dès 2012.)			
Traduction correcte		h 2004 <sup>249</sup> ግ.ም ጀምሮ	በፓሪስ	ትኖራለች::
		kä-2004 a.m-	bä-Paris	tənorall-äčč

249 Selon le calendrier éthiopien qui diffère de 7 à 8 années du calendrier européen.

		ḡämməro		
		de-2012-début	dans-Paris	habite-elle
<i>Depuis 2012, elle habite à Paris.</i>				

Dans l'Ex13., la première erreur est due à la traduction du verbe français au présent, 'habite', par le gérondif composé présent de l'amharique *nor-a-all-äčč* (ayant.habité-elle-se.trouve-elle) signifiant 'elle a habité'. Contrairement à la phrase française qui laisse penser qu'elle vit encore à Paris, la traduction en amharique sous-entend que 'elle n'y habite plus'. Deuxièmement, l'étudiant fait une erreur grammaticale en utilisant de façon redondante le pronom autonome *əss<sup>w</sup>a* 'elle' en plus du suffixe personnel sujet *-äčč* 'elle'. Troisièmement, l'absence de traduction de 'à' par la préposition de localisation *ə-* ou *bä-* en amharique rend la restitution erronée. Cette dernière erreur illustre bien le fait que les étudiants n'ont pas suffisamment de pratique de l'écrit, qui exige davantage de précision que dans l'expression orale où ces prépositions sont généralement passées sous silence. À l'oral, en l'absence d'un adverbe de lieu, le verbe *norä* 'habiter' permet d'interpréter le message à l'aide du nom de lieu 'Paris'.

Ex14. : Je n'ai pas reçu de ses nouvelles depuis deux mois.

<b>(17)</b>	<b>Je n'ai pas reçu de ses nouvelles depuis deux mois.</b>			
Traduction d'étudiant	ስለሱ	ከኹለት ወር ጀምሮ	አዲስ ነገር	የለም::
	<i>səla-əssu</i>	<i>Kä-hulätt wär ḡämməro</i>	<i>addis nägär</i>	<i>yälläm</i>
	à.propos.de-lui	de-deux mois début	nouvelle chose	Il n'y a pas
	(Litt. : Il n'y a pas de nouvelle chose sur lui à partir de deux mois.)			
Traduction correcte	ኹለት ወር ሙሉ	ስለሱ/ሷ ምንም ወሬ	አልሰማኹም::	
	<i>hulätt wär mulu</i>	<i>səla-əssu/-əss<sup>w</sup>a mənəm wäre</i>	<i>alsämmahum</i>	
	deux mois entiers	à.propos.de-lui/-elle aucune information	ne.ai.entendu.je.pas	
	<i>Pendant deux mois entiers, je n'ai pas entendu aucune information à propos de lui.</i>			

Dans l'Ex<sub>14.</sub>, la première erreur résulte de la traduction du verbe au passé composé français 'je n'ai pas reçu' par une tournure impersonnelle en amharique et le verbe *yälläm* 'il n'y a pas', forme négative de *allä* 'exister, être présent'. La deuxième erreur est liée à l'ordre des mots dans la phrase où, en amharique, les adverbes de temps et de lieux se mettent en début de phrase. Troisièmement, nous notons que les étudiants n'arrivent pas à bien identifier en français l'expression du point de départ d'une action ou de la durée de celle-ci. Cela se voit dans leur traduction de 'depuis' dans cet exemple. Comme nous le verrons en détail dans la section lexico-sémantique plus bas dans ce chapitre, la quatrième erreur est due à une confusion au niveau du vocabulaire en ce qui concerne la traduction de 'nouvelles' par *addis nägär* 'nouvelle chose' au lieu de *wäre* 'information'.

Une autre difficulté de traduction pour les étudiants est celle de l'imparfait et des verbes pronominaux français. Voyons ceci à l'aide de deux exemples tirés du corpus de tests.

Ex<sub>15.</sub> : Mon frère se rendait à la poste tous les jeudis.

<b>(18)</b>	<b>Mon frère se rendait à la poste tous les jeudis.</b>				
Traduction d'étudiant	<i>ወንድሜ</i>	<i>ኸልጊዜ ሐምስ</i>		<i>ፖስታ</i>	<i>ይሠጠኛል::</i>
	wänddämm-e	hulgize hamus		posta	yəsät'-äñ-all
	frère-à.moi	tout.le.temps jeudi		enveloppe	donne-me-il
	(Litt. : Mon frère me donne une enveloppe tout le temps jeudi.)				
Traduction correcte	<i>ሐምስ ሐምስ</i>	<i>ወንድሜ</i>	<i>ወደ</i>	<i>ፖስታ ቤት</i>	<i>ይኸድ ነበር::</i>
	hamus hamus	wänddämm-e	wädä	posta bet	yəhed näbbär
	jeudi jeudi	frère-à.moi	vers	poste maison	il-allait
	<i>Chaque jeudi, mon frère allait à la poste.</i>				

Dans l'Ex<sub>15.</sub>, la première erreur réside dans la mauvaise compréhension de la différence entre le verbe transitif 'rendre' et le verbe pronominal 'se rendre'. Cela est peut-être dû à une utilisation inadéquate du dictionnaire, qui consiste à prendre la première définition du mot sans comprendre ou tenir compte du contexte. À cela s'ajoute une confusion entre le verbe 'rendre' et le verbe 'donner'. En conséquence, le sens de la phrase source est entièrement

changé. La deuxième erreur est la mauvaise restitution de l'imparfait français, 'se rendait', par un présent habituel en amharique au lieu d'un inaccompli composé passé, *yəhed näbbär* 'il allait'. La troisième erreur de l'étudiant est dans le placement de l'adverbe qui doit figurer en début de phrase, ainsi que dans la restitution de 'tous les jeudis, par *hulgize hamus* 'tout le temps jeudi' au lieu de la répétition du mot *hamus hamus* 'jeudi, jeudi' qui traduit l'idée d'habitude et rend la traduction plus explicite.

Ex<sub>16</sub>. : Il est parti en Espagne, il y était déjà allé, il y a trois ans.

(19)	Il est parti en Espagne, il y était déjà allé, il y a trois ans.				
Traduction d'étudiant	ስፔን	ኬዲል	ሦስት ዓመት	ኾነ ::	
	spen	hed <sup>w</sup> al	sost amät	hon-ä	
	Espagne	étant.allé.il.est	trois ans	est.devenu-il	
	(Litt. : Il est allé Espagne, il est devenu trois ans.)				
Traduction correcte	ስፔን	ኬዲል	የዛሬ ሦስት ዓመትም	እዝያ	ኬዲ ነበር::
	ə-spen	hed <sup>w</sup> al	yäzare sost amät- əm	əzzia	hedo näbbär
	à-Espagne	étant.allé.il.est	de-aujourd'hui trois ans-aussi	là-bas-le	étant.allé.il était
	<i>Il est allé en Espagne, il y a trois ans, il y était déjà allé.</i>				

Face à un mot ou une expression difficile, l'une des stratégies de traduction que de nombreux étudiants adoptent est l'omission. Ainsi, dans l'Ex<sub>16</sub>., la première erreur provient de l'omission de la traduction du verbe 'aller' au plus-que-parfait dans 'il y était déjà allé'. On peut aussi remarquer l'absence de traduction pour les adverbes 'en', 'y' et 'déjà'. La deuxième erreur est due à une confusion dans l'interprétation du terme 'il y a', qui peut faire référence à la présence de quelque chose ou servir d'adverbe de temps. De façon générale, l'emploi des adverbes en français et leurs traductions en amharique nécessitent un apprentissage guidé.

### 1.1.1.3. Erreurs liées aux noms propres et aux signes de ponctuation

La traduction des noms propres et des signes de ponctuation du français en amharique constitue également un problème pour les étudiants. Dans l'orthographe du nom propre en français, l'utilisation d'une majuscule est obligatoire. Ce n'est pas le cas de l'amharique, qui ne fait aucune distinction entre les majuscules et les minuscules. De même, les règles de ponctuation<sup>250</sup> varient selon la langue. Étant l'un des éléments essentiels de toute communication à l'écrit, l'utilisation correcte des signes de ponctuation est indispensable pour désambiguïser le sens des phrases. Il convient donc de prêter attention aux différences subtiles entre la ponctuation de la langue source et de la langue cible lors d'une traduction. Cependant, les étudiants n'y prêtent aucune attention. Des erreurs de traduction de noms propres et de signes de ponctuation figurent dans l'exemple suivant.

Ex17. : Le pape Jean-Paul II est né le mardi 23 avril 1940.

(20)	Le pape Jean-Paul II est né le mardi 23 avril 1940.			
Traduction d'étudiant	ጳጳስ	ዮሐንስ ጳውሎስ 2ኛ	ማክሰኞ ግንቦት 23 1940	ተወለደ ::
	p'ap'p'as	yohannəs p'awlos hulättäñña	maksäñño gənbət 23 1940	täwällädä
	pape	yohannes pawlos 2 <sup>ème</sup>	mardi mai 23 1940 C.E <sup>251</sup>	est.né.il
	(Litt. : Pape Yohannes Pawlos 2 <sup>ème</sup> est né le mardi mai 23 1940 C.E.)			
Traduction correcte	ሊቀጳጳስ	ዳግማዊ ኅን-ፖል	ማክሰኞ፣ ሚያዚያ 16 ቀን ፣ 1932 ዓ.ም.	ተወለዱ ::
	liqa p'ap'p'as	dagmawi žan-pol	maksäñño, miyazya 16 qän, 1932 amättä.məhrät : An de	täwällädu <sup>252</sup>

250 En amharique, chaque mot indépendant est suivi d'un séparateur de mot ' : ' appelé en amharique ነጥብ *nät'əb*. De nos jours, il est de plus en plus remplacé par l'espace comme cela se pratique dans d'autre langue comme le français, l'anglais, etc. La fin de la phrase est marquée par quatre points '::', ነጥጥ *naq'ət*'. Le signe '፣', ነጠላ : ሠረዝ *nät'äla säräz* sert souvent à séparer des mots dans une énumération et correspond à la virgule. Le signe '፤', ድርብ : ሠረዝ *dərrəb säräz* et qui vaut au point et virgule. Il n'y a pas de signe traditionnel pour Les points d'interrogation et d'exclamation traditionnels sont rarement en usage, remplacés par les signes internationaux (Voir M. Cohen, 1995 : 25 - 27).

251 C.E – selon le calendrier européen ; E.C – selon le calendrier éthiopien.

252 Dans la société éthiopienne, pour s'adresser aux personnes âgées, aux chefs religieux ou à toute autre personne ou l'on respecte, on utilise le pronom personnel et le verbe à la troisième personne du pluriel.

			Grâce	
	le pape	II <sup>e</sup> Jean-Paul	mardi, avril 16 jour, 1932 a.m	est.né.il.pol.
<i>Le pape Jean-Paul II est né le mardi, avril 16 jour, 1932 a.m<sup>253</sup>.</i>				

Dans l'Ex<sub>17</sub>., il est tout à fait possible de traduire en amharique le nom du pape Jean-Paul II par *Yohannəs-p'awlos hulättäñña* 'Yohannes-pawlos 2<sup>ème</sup>' dans la mesure où ces deux noms font partie de la culture chrétienne éthiopienne. Ils sont utilisés séparément ; il n'y a pas de noms composés tels que Jean-Paul, Jean-Pierre, etc. En général, dans les traductions, les noms propres sont simplement retranscrits, si possible selon la prononciation de la langue d'origine. Ainsi, dans le corpus de tests, les étudiants ont systématiquement traduit le nom Jean-Paul II de cette manière. Les erreurs que nous avons relevées concernent d'abord l'anglicisation des noms propres européens à cause de l'influence de la presse, puis celle de la traduction des dates ou plus précisément la mise en correspondance des dates des deux calendriers, européen et éthiopien<sup>254</sup>. Dans cet exemple, l'étudiant a confondu les noms des mois et n'a pas cherché à traduire les dates de façon précise. En outre, l'étudiant applique la règle de ponctuation française, ici l'absence de ponctuation, en omettant les signes de l'amharique. Une erreur lexicale est également constatée dans la traduction du nom du mois 'avril' par *gənbət*, 'mai'. Ainsi, une mauvaise prise en compte des éléments culturels entraîne-t-elle une traduction erronée. D'où, la nécessité d'un cours de civilisation à la fois éthiopienne et française pour combler le manque de connaissances interculturelles des étudiants.

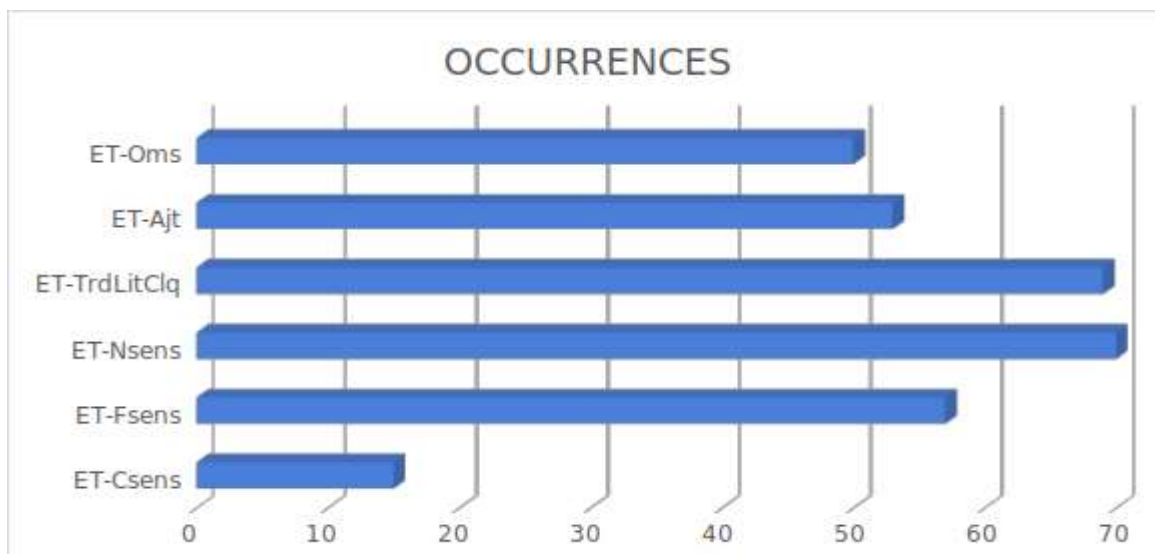
### 1.1.2. Analyse des erreurs lexico-sémantiques

L'analyse du corpus de tests nous permet de nous rendre compte de la difficulté de l'étudiant à traduire les mots de manière précise en trouvant les mots ou expressions équivalents dans la langue cible. Malgré l'utilisation de dictionnaires, de nombreux étudiants ont choisi des mots incorrects ou inappropriés lors de la traduction. Les dictionnaires peuvent aider à comprendre la signification des mots qui peuvent avoir des sens différents selon le contexte dans lequel ils

<sup>253</sup> amättä.məhrät : An de Grâce

<sup>254</sup> Il y a un décalage de 7 ou 8 ans entre l'année éthiopienne et l'année occidentale. En Éthiopie, l'année commence le 11 septembre. La différence est donc de 8 ans du 1er janvier au 10 septembre et de 7 ans du 11 septembre au 31 décembre. Les Éthiopiens utilisent le calendrier grégorien pour les relations internationales, mais le calendrier national en amharique dans la vie quotidienne.

sont utilisés, mais ils ne peuvent remplacer le traducteur dans le choix de ces derniers. Nous constatons également que certaines erreurs sont dues à des interférences lexicales en raison des similitudes orthographiques entre la première langue étrangère de l'étudiant, c'est-à-dire l'anglais, et sa deuxième langue étrangère, le français. Les faux-amis ont également trompé les étudiants et les ont conduits à une traduction incorrecte. D'autres erreurs sont dues au fait que la technique de traduction n'a pas été choisie correctement et que les étudiants favorisent la traduction mot à mot sans tenir compte du contexte. La figure suivante montre la répartition des 300 erreurs lexico-sémantiques détectées.



Graphique 6 : Répartition des 300 erreurs lexico-sémantiques  
Source : Résultats de l'enquête 2017/18

Comme le montre le graphique 6, ci-dessus, sur les 300 erreurs lexico-sémantiques, 44 sont liées au choix des mots inappropriés (ELLS - Inex) ; 13 sont liées au barbarisme (l'utilisation d'un mot ou d'une expression non standard) (ELLS-Barb), 80 aux rendus inexacts des éléments lexicaux en raison d'ambiguïté lexicale et/ou de compréhension erronée (ELLS-Amblex), 62 à l'utilisation de faux-amis (ELLS-Famis), 18 à une erreur d'adjonction (ELLS-Adjo), 7 aux mauvais sens des mots (ELLS-Sens) et 76 au niveau de langue ou à la confusion lexicale (ELLS-NInge/Nvoc). L'analyse des erreurs révèle que les plus grandes difficultés des participants sont principalement dues à la restitution inexacte des éléments lexicaux en raison de l'ambiguïté, d'une part, et de la compréhension erronée, d'autre part. À cela s'ajoutent des problèmes de niveau de langue, de l'utilisation de faux-amis et du choix inapproprié des mots. En voici quelques exemples.



Parmi les 62 erreurs liées à la traduction de faux-amis, nous décrivons d’abord les Ex<sub>18</sub> et Ex<sub>19</sub> dans les tableaux suivants et procédons ensuite à l’interprétation des résultats.

Ex<sub>18</sub>. Ma sœur travaille dans une librairie.

(21)	Ma sœur travaille dans une librairie.			
Traduction d’étudiant	አህቱ	የላይብራሪ	ሰራተኛ	ነች።
	<i>əhət-e</i>	<i>yä-laybräri</i>	<i>särratäñña</i>	<i>n-äčč</i>
	Sœur-à.moi	de-bibliothèque	travailleur	être-elle
	(Litt. : Ma sœur est bibliothécaire.)			
Traduction correcte	አኅቱ	የመጽሐፍት መሸጫ መደብር	ውስጥ	ትሠራለች።
	<i>əhət-e</i>	<i>yä-mäs’əhafət mäšäč’č’a mädäbbər</i>	<i>wəst’</i>	<i>təsärall-äčč</i>
	Sœur-à.moi	de-livres vente magasin	dans	travaille-elle
	<i>Ma sœur travaille dans un magasin de vente de livres.</i>			

Ex<sub>19</sub>. Le collège est très loin de chez moi.

(22)	Le collège est très loin de chez moi.			
Traduction d’étudiant	ኮሌጅ	በጣም	ሩቅ	ነው።
	kolleǰ-u	<i>bät’am</i>	ruq	<i>n-äw</i>
	collège-le	très	loin	être-lui
	(Litt. : Le college est très loin.)			
Traduction correcte	አንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቱ	ከቤቱ	በጣም	ይርቃል።
	<i>andäñña dārāǰa tēmhart bet-u</i>	<i>kä-bet-e</i>	<i>bät’am</i>	<i>yərəqal</i>
	Premier niveau école-le	de-maison-à.moi	très	est.éloigné.il
	<i>L’école de niveau primaire est très éloignée de ma maison.</i>			

Ces deux exemples sont représentatifs des traductions erronées à cause de l’influence de l’anglais, première langue étrangère des étudiants. Dans l’Ex<sub>18</sub>, le mot ‘librairie’, un faux-ami de l’anglais ‘library’, est traduit en amharique par *laybräri* qui est un emprunt à l’anglais, au lieu de *yä-mäs’əhaf mäšäč’č’a mädäbbər* ‘un magasin de vente de livre’ qui est certes plus

long. Cette erreur est due à une interférence lexicale en raison des similitudes des sons et de l'orthographe entre 'librairie' et 'library', ainsi que du mot d'emprunt *laybräri*. Le même type d'erreur est commis pour la traduction de 'collège', un nom qui désigne une école primaire en français, par *kolleğ*, nom d'emprunt qui désigne une école supérieure en amharique. Or, l'appellation amharique qui correspond au nom 'collège' est *andañña dārräga tāmhart bet* 'école du premier niveau' ou 'école primaire'. L'emprunt à l'anglais est une solution de facilité qui n'est pas toujours justifiée ni défendable. La solution est donc, encore une fois, de renforcer les enseignements fondamentaux à la fois du français et de l'amharique, pour ce qui concerne la traduction entre ces deux langues, en insistant entre autres sur les contextes d'emploi, les spécificités de chaque langue, ainsi que sur leurs potentielles d'expression des nuances et des subtilités.

Les erreurs lexico-sémantiques proviennent également du choix de mots dont le sens n'est pas approprié au contexte qui, dans le cas d'une traduction pédagogique, est donné par le sens le plus direct ou le plus évident de la phrase ; de l'ambiguïté lexicale, d'une sur-traduction (erreur d'addition), d'une omission et d'une sous-traduction. Dans le tableau suivant, nous présentons des exemples tirés du corpus de tests des étudiants.

(23)		Traduction d'étudiant	Traduction correcte	Explication des erreurs
EX <sub>20</sub>	Paris compte 20 arrondissements.	20 ዙሪያዎች	20 ቀበሌዎች	- traduction littérale de 'arrondissement' sans recherche d'équivalent en amharique.
		20 zuryawočč	20 qäbälewočč	
		20 arrondies → (Litt. : Paris a 20 cercles.)	20 communes	
EX <sub>21</sub>	Les réfugiés passent la frontière.	ስደተኞቹ በርደሩን ተሻገሩ.	ስደተኞቹ ድንበሩን ይሻገራሉ	-emprunt lexical ou calque du mot anglais <i>border</i> pour traduire 'la frontière' en amharique.
		səddätäññočču bordärun täšaggäru	səddätäññočču dənbärun yəššaggärallu	
		→ (Litt. : Les réfugiés ont passé le 'border'.)	les réfugiés passent la frontière	
EX <sub>22</sub>	Elle prenait un café.	ቡና ትወስዳለች	ቡና ትጠጣ ነበር	- choix d'une unité lexicale 'emporter' dont la signification est inappropriée au contexte.
		bunna təwəsdalläčč	bunna tət'ät't'a näbbär	
		[du] café elle emporte → (Litt. : Elle emporte du café.)	Elle buvait du café	
EX <sub>23</sub>	Je te conduirai à la gare.	መናኸሪያ አወስድኻለሽ.	ወደ ባቡር ጣቢያ እሸኝኻለሽ.	-rendu inexact d'un élément lexical 'gare' en raison d'une ambiguïté due à un manque de contexte précis
		männahärya əwəsədhallähu	wäddä babur t'abiya bämäkina əwəsədhallähu	
		gare routière je t'emmènerai → (Litt. : Je t'emmènerai à la gare routière.)	Je t'emmènerai en voiture à la gare ferroviaire.	
EX <sub>24</sub>	Elisabeth les accueille.	ኤልሳቤት ሞቅ ያለ አቀባበል አደረገች	ኤልሳቤት ትቀበላቸዋለች	- ajout d'éléments lexicaux dans la restitution
		elsabet moqq yalä aqqäbabäl adärrägäčč	elsabet taqäbbäläččäcäw	
		Elisabeth chaleureux accueil elle a fait	Elisabeth les accueille.	

		→ (Litt. : Elisabeth, elle a fait un accueil chaleureux.)		
Ex25	Je n'ai pas reçu de <b>ses nouvelles.</b>	<b>አዲስ ነገር</b>	<b>ምንም ወሬ</b>	- confusion au niveau du vocabulaire
		<b>addis nägär</b>	<b>mənəm wäre</b>	
		<b>nouvelle chose</b> → (Litt. : Il n'y a pas de nouvelle chose.)	<b>aucune information</b>	

On peut également voir dans le tableau ci-dessus, certaines erreurs lexico-sémantiques liées à la traduction littérale et au transfert négatif de la deuxième langue étrangère (l'anglais) qui conduit les apprenants à des erreurs d'anglicisme lexical.

### 1.1.3. Erreurs liées aux proverbes et aux éléments culturels

Le passage du français à l'amharique, deux langues linguistiquement et culturellement différentes, pose des difficultés aux étudiants traducteurs. C'est le cas surtout pour la traduction de proverbes et d'éléments culturels, car elle nécessite des connaissances précises dans les deux langues et cultures. D'après le corpus de tests, nous avons pu constater qu'une grande majorité des étudiants utilisent la traduction littérale pour résoudre les problèmes qui se posent à eux. Une solution qui les a souvent conduits à des erreurs de traduction. En voici des exemples :

Ex26. C'est inutile de pleurer sur le lait renversé.

<b>(24)</b>	<b>C'est inutile de pleurer sur le lait renversé.</b>			
Traduction d'étudiant	በፈሳሱ ውተት	ማልቀስ	ጥቅም	የለውም::
	bä-fässäsä wätät	<i>malqäs</i>	t'əqəm	yälläwəm
	sur-renversé lait	pleurer	utilité	il n'a pas
	(Litt. : Sur du lait renversé, pleurer n'a pas utilité.)			
Traduction correcte	የፈሳሱ ውሃ	አይታፈስም::		
	yä-fässäsä wəhā	ayəttaffäsəm		
	Que-est.renversé.il eau	ne.se.ramasse.il.pas		
	<i>L'eau renversée ne se ramasse pas.</i>			

Dans l'Ex26, le proverbe français 'C'est inutile de pleurer sur le lait renversé' est traduit mot à mot, par *bäfässäsä wätät malqäs t'əqəm yälläwəm*, 'Sur du lait renversé, pleurer n'est pas

utile'. Bien que le sens est compréhensible, une telle restitution n'est pas satisfaisante. Par ailleurs, même si les proverbes sont très liés à la culture d'un pays, donc d'une langue source, beaucoup ont des équivalents directs dans la langue cible. Par exemple, l'équivalent amharique de ce proverbe est *yäfässäsä wəhā ayəttaffäsəm*, 'L'eau renversée ne se ramasse pas', c'est-à-dire qu'il est inutile de se préoccuper de choses qui ne peuvent plus être changées. Cependant, il existe de nombreux cas où la langue source utilise des éléments culturels qui ne peuvent être rendus par leurs correspondants dans la langue cible, ou des faits culturels qui ne peuvent pas être exprimés par des traductions mot à mot, car ils perdent alors tout leur sens. Ils doivent donc être rendus par une équivalence culturelle. Voici un exemple :

Ex27. Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.

<b>(25)</b>	<b>Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.</b>			
Traduction d'étudiant	ከመገደልህ በፊት	የድብ ቆዳን	መሸጥ	አትችልም::
	kä-mägəddäll-əh-bäfit	yä-dəbb qoda-n	mäsät'	attəčələm
	de-tuer-à.toi-avant	de-ours peau-ACC	vendre	tu.ne.peux.pas
	(Litt. : Avant de l'avoir tué, tu ne peux pas vendre la peau de l'ours.)			
Traduction correcte	አንቁላሎቹ	ሳይፈለፈሉ	ጫጫቶችን	አትቁጠር::
	ənqulal-očč-u	sayyəffäläffälu	č'ač'utt-očč-ən	attəq <sup>w</sup> t'är
	œuf-s-les	avant.qu'ils.n'éclosent	poussin-s-les	ne.compte.pas
	<i>Ne compte pas les poussins avant que les œufs n'aient éclos.</i>			

Un tel proverbe semble difficile à traduire pour les étudiants, peut-être parce que l'animal 'ours' n'existe pas dans leur environnement géographique et qu'ils ne peuvent pas comprendre ce qu'il représente dans la vie culturelle des Français. La traduction mot-à-mot de ce proverbe, en ignorant le contexte culturel, entraîne donc un flou et une mauvaise traduction. L'équivalent amharique de 'Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué' peut-être le proverbe *ənqulal-očč-u sayyəffäläffälu č'ač'utt-očč-ən attəq<sup>w</sup>t'är*, qui signifie littéralement : 'Ne compte pas les poussins avant que les œufs n'aient éclos'. Il est donc possible de remplacer un proverbe par un autre similaire dans la mesure où il existe un sens commun aux deux proverbes, à savoir qu'il ne faut pas se réjouir d'une victoire ou d'un gain par anticipation. Ainsi, bien qu'ayant le même sens, les proverbes français et amhariques diffèrent par certaines caractéristiques, telles les images métaphoriques, par exemple, qui sont

liées non seulement aux contextes géographiques et sociaux, comme ici, mais aussi économiques ou religieux ; ce qui requiert une profonde connaissance extralinguistique et interculturelle.

En résumé, les apprenants doivent être dotés de compétences linguistiques pour pouvoir trouver les mots et expressions exacts, et de compétences socioculturelles pour trouver les équivalences culturelles. En outre, comme certaines expressions culturelles et certains proverbes peuvent ne pas avoir d'équivalents similaires dans la langue cible, il est possible de résoudre le problème en fournissant à la version traduite des commentaires ou des explications.

Les distances culturelles entre la langue source et la langue cible font de la traduction une opération difficile, en particulier, celle des éléments culturels qui reste problématique pour les étudiants amharophones. L'une des principales raisons en est le manque de connaissance de la culture française. Rappelons que les éléments culturels englobent les aspects géographiques, religieux, sociaux, entre autres. Cette méconnaissance des réalités culturelles françaises, doublée d'un niveau insuffisant en français, a conduit les étudiants à commettre des erreurs dans leurs traductions en amharique. Voici quelques exemples, accompagnés d'une brève explication.

EX28. Pour situer un lieu à Paris, les Parisiens citent souvent la rive de la Seine (rive droite, rive gauche), l'arrondissement et, pour être plus précis, la station de métro.

(26)		Traduction d'étudiant	Traduction correcte	Explication des erreurs
EX28A	les Parisiens	ፐርሻኖች	ፓሪሳውያን/የፓሪስ ነዋሪዎች	- confusion du mot 'Parisiens' avec le mot 'Persians' (anglais) que les étudiants entendent souvent dans leurs cours d'histoire.
		päršyanočč	parisawyan / yä-paris näwariwočč	
		(les) Persans	Parisien/habitants de Paris	
EX28B	la rive de la Seine	የባሕር ዳር	የሰን ወንዝ ዳርቻ	- sous-traduction : omission du nom 'Seine' et pas de rendu de 'rive'.
		yä-bahər dar	yä-sen wänz darəčča	
		de-mer bord → (Litt. : bord de mer)	De seine fleuve bord = rive de la Seine	
EX28C	la station de métro.	የሜትሮ ጣቢያ	የሜትሮ ባቡር ጣቢያ ,	-sous-traduction
		yä-metro t'abiya	yä-metro babur t'abiya	
		de-métro station	de-métro train station=	

		→ (Litt. : la station de Métro (Taxi))	station de (train) métro	
EX <sub>29</sub>	L'Équipe est un journal hebdomadaire.	ቡድኑ	ሊኪፕ	- pas de prise en compte de la signification de la majuscule
		Budənu	Leqipp	
		L'équipe	L'Équipe	

Les quatre exemples, ci-dessus, montrent qu'en plus des interférences linguistiques (*Persians*, les Persans), la traduction de termes plus ou moins géographiques comme 'rive' leur pose des difficultés qu'ils essaient de surmonter par une omission ou une sous-traduction. Ils ne tiennent pas compte non plus de la majuscule qui introduit une signification en distinguant un nom propre d'un nom commun. De façon générale, lorsqu'ils ne connaissent pas les éléments culturels français ou ne trouvent pas l'équivalent dans leur langue maternelle, ils utilisent la stratégie du mot à mot comme autre solution. Dans l'EX<sub>28C</sub>, par exemple, l'étudiant traducteur tente de rendre le mot 'métro' en fonction de la réalité qui lui est familière, c'est-à-dire du nom d'une des entreprises de transport, 'Métro Taxi', qui existe dans son environnement. Sa traduction de 'la station de métro' par *yämetro t'abiya* ne rend pas compte en amharique du fait qu'il s'agit non pas d'une station de taxi mais celle d'un train en souterrain. Cela montre bien que, pour venir à bout de ce genre de difficultés, il est nécessaire de renforcer les cours de langue, mais aussi de développer les cours de grammaire comparative et de civilisation.

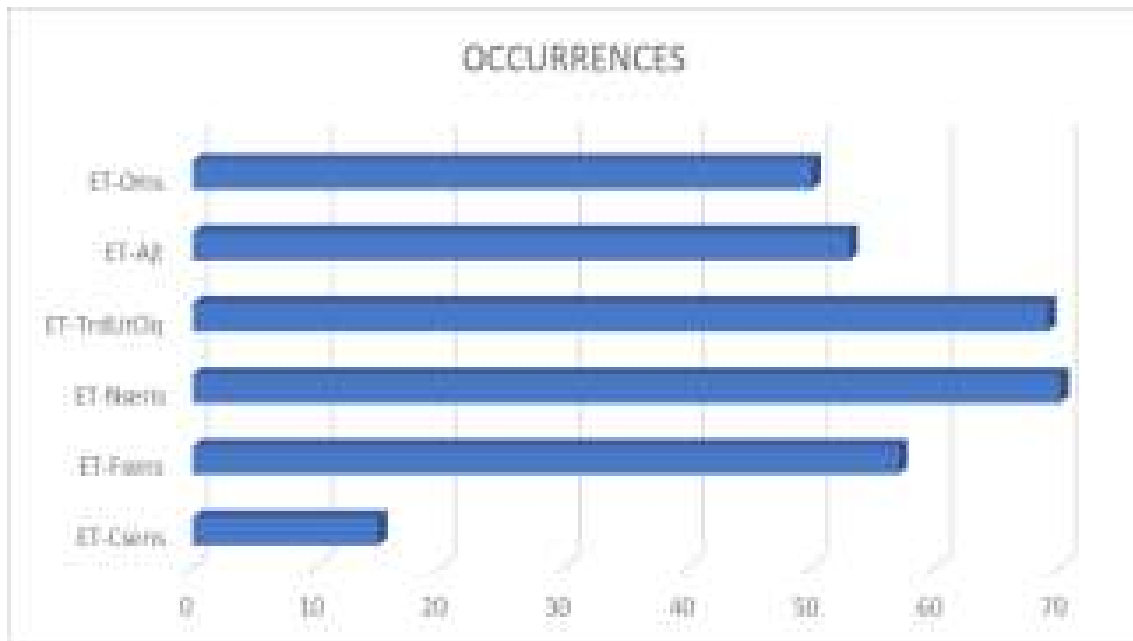
## 1.2. Analyse des erreurs de traduction

L'exercice de version permet essentiellement de vérifier les connaissances linguistiques des étudiants dans la langue source, la maîtrise de la langue écrite, ainsi que leurs connaissances culturelles nécessaires à la compréhension du contexte (cf. Partie I, Chap. 2, sous-chap. 4 §§4.1.1.1). L'évaluation des exercices de version se fait selon un barème qui comporte trois types de fautes principaux et qui sont, par ordre de gravité croissante : le faux-sens, le contresens et le non-sens<sup>255</sup>. Le faux-sens résulte d'une interprétation erronée du sens précis d'un mot dans un texte. Le contresens se produit lorsque la traduction d'un mot ou d'une phrase donne véritablement le contraire du sens exact. Enfin, le non-sens se produit lorsque le résultat de la traduction est absurde ou incohérent dans la langue d'arrivée. Étant donné que l'opération de traduction est complexe, d'autres erreurs, telles que l'ajout et l'omission, la mauvaise utilisation des procédés de traduction sont également visibles dans le corpus des

---

255 A. Dussart, 2005 : 110.

tests. Voici une représentation graphique des différents types d'erreurs des étudiants dans leurs tâches de traduction du français vers l'amharique.



Graphique 7 : Répartition des erreurs de traduction  
Source : Résultats de l'enquête 2017/18

Comme le montre la figure 22, ci-dessus, 15 erreurs sont liées aux contresens (ET-Csens), 57 aux faux sens (ET-Fsens) et 70 aux non-sens (ET-Nsens). Nous avons également trouvé 69 erreurs dues à l'utilisation incorrecte des procédés de traduction telles que la traduction littérale/le calque/l'emprunt (ET-TrdLitClq) ; 53 liées à l'ajout d'information/sur-traduction (ET-Ajt) et 50 autres liées à l'omission d'information/sous-traduction (ET-Oms). Notre analyse des erreurs révèle que de nombreuses erreurs de traduction sont causées par une mauvaise lecture et la mauvaise compréhension qui en résulte. Car, les étudiants ont souvent tendance à lire de manière négligente, sans prêter attention au contexte, de même qu'ils ne cherchent pas la précision dans la langue cible. Il en résulte une mauvaise interprétation et une dénaturation du sens. Une autre erreur provient de l'abandon de la traduction d'un morceau de phrase ou d'un mot clé en raison de sa difficulté. Il arrive même qu'ils ne traduisent pas du tout la phrase entière.

### 1.2.1. Erreurs liées aux faux-sens

Dans la traduction, un faux-sens existe en raison de l'utilisation erronée, incorrecte ou impropre d'un mot. C'est « une erreur moins grave qu'un contresens ou un non-sens, car il ne dénature pas complètement le sens du texte de départ »<sup>256</sup>. Dans le corpus des étudiants, que ce soit en raison d'un mauvais choix lexical dans la langue cible, d'une incompréhension du contexte et/ou d'une confusion entre des mots, nous avons trouvé des erreurs dans la traduction correspondant à des faux-sens. En voici deux exemples.

(27)		Traduction d'étudiant	Traduction correcte	Explication des erreurs
EX <sub>30</sub>	Elle a une belle écriture.	ጥሩ ጸሐፊ ነች።	ጥሩ የእጅ ጽሑፍ አላት። / ጽሕፈቷ የምራል።	- lecture erronée d'un élément lexical
		t'əru s'āhafi n-äčč	t'əru yä-əğg s'əhuf all-at / s'əhfät "a yamərral	
		bon secrétaire/écrivain être-elle	bon de-main écriture il.est.à-elle / calligraphie.à.elle il plaît	
		<b>(Litt. : C'est une bonne secrétaire / écrivaine.)</b>	Elle a une belle écriture. / Son écriture plaît (= est belle).	
EX <sub>31</sub>	D'accord ! Je te promets.	ችግርየለም ! አምልልካለሽ።	አሺ ! ቃልላገባልካለሽ።	- choix d'une équivalence partielle due à une interprétation rapide et approximative.
		čəggər yälläm ! əməlləhallāhu	əšši ! qal əgəballəhallāhu	
		problème il n'y a pas ! Jure.pour.toi.je	D'accord ! Je te donne ma parole.	
		<b>(Litt. : « Pas de problème ! Je te jure. »)</b>		

Dans l'EX<sub>30</sub>, le faux-sens résulte d'un rendu incorrect d'un mot qui change le sens de la phrase. De ce fait, le sens de la phrase source 'Elle a une belle écriture/calligraphie' est modifié en 'C'est une bonne secrétaire/écrivaine'. Dans EX<sub>31</sub>, l'étudiant utilise des synonymes partiels pour rendre 'D'accord' *əšši* par 'Pas de problème', *čəggər yälläm*, et 'promettre' *qal gäbba* par 'jurer' *malä*. En effet, tant dans l'EX<sub>30</sub> que dans l'EX<sub>31</sub>, les restitutions ne sont pas complètement dénaturées par rapport aux originaux.

<sup>256</sup> J. Delisle et al. 1999 : 39.



### 1.2.2. Erreurs liées aux contresens

Comme l'indique son nom, le contresens est une interprétation contraire à la signification véritable. D'après J. Delisle et al. (1999 : 23), c'est une « faute de traduction qui consiste à attribuer à un segment du texte de départ un sens contraire à celui qu'a voulu exprimer l'auteur ». Cette erreur de traduction est principalement due à un manque de compréhension de la part de l'étudiant. Ce genre d'erreur peut être observé dans l'exemple suivant.

(28)		Traduction d'étudiant	Traduction correcte	Explication des erreurs
EX32	Elle s'est assise, a pris la lettre et l'a déchirée sans même la lire.	ደብዳቤውን ይዞ ቁጭ አለች፣ ከዛም አንባባ ቀደደችው።	ቁጭ አለች፣ ደብዳቤውን አነሳች፣ ሳታነበው ነው፣ የቀደደችው።	- mauvaise compréhension d'un segment de la phrase originale, inversion de l'action.
		dābdabbe-w-ən yəza quč'č' alläčč, kāzzam <b>anbəba</b> qāddādäččəw	quč'č' alläč, dābdabbewən anässačč ; sattanābbāw näw yäqāddādäččəw	
		lettre-le-ACC tenant elle s'est assise ; ensuite <b>ayant.lu.elle</b> a.déchiré.elle.le	<i>Elle s'est assise, elle a ramassé la lettre. C'est sans la lire qu'elle l'a déchirée.</i>	
		<b>(Litt. : Tenant la lettre, elle s'est assise ; ensuite, l'ayant lue, elle l'a déchirée.)</b>		

Dans l'EX32, l'étudiant a mal interprété la succession de l'action, d'une part, et il a mal compris le segment 'sans même la lire', d'autre part. Cela a conduit à une interprétation inverse de la phrase source qui a abouti à un rendu contraire à l'original.

### 1.2.3. Erreurs liées aux non-sens

Selon J. Delisle *et al.* (1999 : 58), le non-sens est « une faute de traduction qui consiste à attribuer à un segment du texte de départ un sens erroné qui a pour effet d'introduire dans le texte d'arrivée une formulation absurde ». Chez les étudiants, ces absurdités sont souvent dues à un manque de connaissance de la langue source et à des lectures erronées. Nous voyons un exemple dans lequel le texte source a du sens, mais l'étudiant introduit des absurdités.

(29)		Traduction d'étudiant	Traduction correcte	Explication des erreurs
EX33	Les amis de Pierre sont venus.	የፒየር ዳደኞች ቬኒስ ሆኑ። ናቸው።	የፒየር ዳደኞች መጡ።	-utilisation impropre du vocabulaire de l'astrologie ou du signe du Zodiaque
		yä-piyär g <sup>w</sup> addänñočč <b>venäsočč</b> n-aččäw	yä-piyär g <sup>w</sup> addänñočč mät't'u	
		de-pierre amis <b>Vénus</b> être-eux → (Litt. : <b>Les amis de Pierre sont Vénus.</b> )	de-pierre amis sont.venus.ils = <i>Les amis de Pierre sont venus.</i>	

Dans l'EX33, le rendu du mot 'venus' par un mot au pluriel *venäsočč*, qui n'a aucun sens en amharique, est une erreur grave due à une confusion de la part de l'étudiant entre le nom de la planète, Vénus, qu'il connaît probablement en tant que signe du Zodiaque, et la forme du participe passé 'venus' du verbe 'venir'. Il n'a pas noté l'absence de la majuscule à 'venus'. Une telle erreur indique que l'étudiant a mal lu, qu'il n'a pas non plus noté l'absence de l'accent aigu sur le 'e' du mot qu'il a identifié comme étant 'Vénus'. Une lecture approximative et connaissance imparfaite de la langue source conduit ainsi à des absurdités dans la traduction.

#### 1.2.4. Erreurs liées à l'ajout d'information/sur-traduction

La sur-traduction fait référence aux informations que la langue cible contient en plus de celles de la langue source. Autrement dit, la sur-traduction transmet aux lecteurs de la langue cible plus d'informations que le message de la langue source. Il peut en résulter, en termes de sens, une non-équivalence entre le message de la langue source et celui de la langue cible, comme dans les exemples suivants.

(30)		Traduction d'étudiant	Traduction correcte	Explication des erreurs
EX34	Après une heure de route, ils arrivent à Saint-Péray.	<b>ከሰዓታት</b> ጉዞ በኋላ ሲንገኙ ፔሬይ ደረሱ።	ከአንድ ሰዓት ጉዞ በኋላ እሰገ-ፔሬይ ደርሰሉ።	- ajout d'information ou exagération par l'utilisation du pluriel
		<b>kä-sä'atat</b> guzzo bäh <sup>w</sup> ala sent perey dārräs-u	<b>kä-and sä'at guzzo</b> <b>bäh<sup>w</sup>ala ə-san-pere</b> <b>yädärsall-u</b>	
		<b>de-heures</b> route après Saint Péray sont.arrivé-ils → (Litt. : <b>Après des heures de route, ils sont arrivés à Saint Péray.</b> )	<b>de-une heure route de-</b> <b>voyage après à-Saint-</b> <b>Péray arrivent-ils =</b> <i>Après une heure de route, ils arrivent à Saint-Péray.</i>	
EX35	Paris est une capitale	<b>በዓለም ላይ ካሉ ከተሞች</b> ፓሪስ አስደናቂ ከተማ ነች።	ፓሪስ የምታምር ርዕሰ መዲና ነች።	- emploi d'un cliché « Paris la
		<b>bä-alām lay kall-u</b> kätämočč	Paris yämməttamər rə'əsä	

	magnifique.	paris asdännaqi kätäma n-äčč	mädina n-äčč	plus belle ville du monde » et ajout d'information
		<b>Sur-monde dessus que.existent-ils villes</b> Paris étonnante ville être-elle → (Litt. : « Des villes qui se trouvent dans le monde, Paris est une ville étonnante. »)	Paris qui est plaisante capitale être-elle = <i>Paris est une capitale plaisante.</i>	

Dans l'Ex<sub>34</sub>, l'erreur de traduction est due aux informations ajoutées dans la phrase cible où l'étudiant rend 'une heure de route' par 'des heures de route'. Dans l'Ex<sub>35</sub>, il sur-traduit la phrase source en utilisant un cliché bien connu, 'Paris la plus belle ville du monde' qu'il rend par *bä'aläm lay kallu kätämočč paris asdännaqi kätäma näčč*, c'est-à-dire 'Des villes du monde, Paris est une ville étonnante'. Dans les deux cas, les destinataires de la langue cible reçoivent des informations exagérées et inexactes par rapport au message de la langue source.

### 1.2.5. Erreurs liées à l'omission d'information/sous-traduction

La sous-traduction fait référence aux informations plus réduites que contient la langue cible par rapport à la langue source. Cela peut être dû à l'omission d'informations volontaire ou involontaire, par erreur ou par l'incapacité de traduire. Ce type d'erreur de traduction est visible dans les exemples suivants.

(31)		Traduction d'étudiant	Traduction correcte	Explication des erreurs
Ex <sub>36</sub>	Paris s'appelle alors Lutèce <sup>257</sup> .	ፓሪስ ሎተስ ትባላለች።	በዚያን ጊዜ ፓሪስ ሎቴስ ተባለች።	-omission d'une information nécessaire.
		Paris lotäs tæbalalläčč	<b>bäzziyan gizze Paris Lutes täbaläčč</b>	
		Paris lotus s'appelle.elle → (Litt. : <b>Paris s'appelle Lotus.</b> )	<b>A.cette.là époque</b> Paris Lutèce est.appelée.elle = <i>A cette époque-là, Paris est appelée Lutèce.</i>	
Ex <sub>37</sub>	_ Tu es timide ? demande-t-elle en souriant.	ፈራህ ? ጠየቀችው።	ዓይናዳር ነህ ? ብላ፣ በፈገግታ ጠየቀች።	- omission ou sous-traduction d'une description.
		färrah? t'äyyäqq-äčč-əw	ayənaffar n-äh ? <b>bəla bə-fägägtat'</b> äyyäqq-äčč	
		_ as.peur.tu ? a.demandé-elle-lui → (Litt. : <b>_ Tu as peur ? lui a-t-elle demandé.</b> )	timide être-toi ?disant <b>avec-sourire</b> a.demandé-elle = <i>Tu es timide ? demande-t-elle en souriant.</i>	

Dans l'Ex<sub>36</sub>, l'omission dans la traduction du mot 'alors', qui figure dans la phrase source, aboutit à un rendu incomplet. L'étudiant n'a sans doute pas compris le sens de ce mot pour

257« Lutèce est la forme francisée du nom employé par les Romains Lutetia pour désigner la ville gallo-romaine connue aujourd'hui sous le nom de Paris ». Albert Dauzat et Charles Rostaing, *Dictionnaire étymologique des noms de lieux en France*, éditions Larousse 1968.

lequel il n'a pas pu trouver l'équivalent dans la langue cible. On peut également remarquer la confusion entre la fleur de lotus et le nom propre Lutèce qui montre le manque de connaissances encyclopédiques de la part des étudiants. Dans l'Ex<sub>37</sub>, l'étudiant abandonne la traduction d'un segment de la phrase, 'en souriant', dont la restitution donne un sens non équivalent. En outre, cette omission est doublée d'un faux-sens en raison d'une interprétation erronée de 'Tu es timide ?' par *färrah ?* 'Tu as peur ?'.

### **1.2.6. Erreurs liées à la mauvaise utilisation des procédés de traduction**

La traduction est un processus complexe de résolution de problèmes. Dans ce processus, les étudiants sont confrontés à des difficultés de traduction qu'ils doivent résoudre en utilisant diverses stratégies. Comme le montre leur corpus de tests, dans les exercices de version, les étudiants débutants emploient principalement la traduction littérale, le calque et l'emprunt lexical dans nombre de leurs démarches de résolution de problèmes. À cet égard, E. Lavault (1998) souligne que ces techniques peuvent être utilisées comme une première étape dans l'apprentissage de la traduction. En ce qui concerne ces techniques de traduction directe, J.-P. Vinay & J. Darbelnet (1969) indiquent qu'en particulier lors de la traduction entre des langues étroitement liées où il existe des similitudes lexicales et syntaxiques, les rendus littéraux sont souvent idiomatiques et naturels (cf. Chap. 2 §2.4). Dans le cas présent, cependant, comme la structure des phrases en français et en amharique et la culture pratiquée par les locuteurs de chaque langue sont très différentes, cela pose inévitablement des problèmes de traduction aux étudiants. Le processus de traduction exige la compréhension du contexte du texte source et la recherche d'un sens équivalent aux expressions culturelles. Or, rendre une équivalence culturelle par une traduction littérale est souvent impossible, et ne pas tenir compte du contexte culturel dans la traduction peut entraîner une restitution dénuée de sens. En outre, une connaissance insuffisante de la langue et de la culture sources aggrave davantage la difficulté de cette opération. Nous présentons ici les erreurs des étudiants dues à l'utilisation inappropriée des procédés de traduction.

### 1.2.6.1. Erreurs liées à l'utilisation inappropriée de traduction littérale

(32)		Traduction d'étudiant	Traduction correcte	Explication
Ex38	Elle prend son petit-déjeuner, puis elle prend un café.	ቁርስ አደረገችና ቡና አዘዘች::	ቁርሷን ትብላለች፣ ከዚያም ቡና ትጠጣለች::	-erreur due à une traduction littérale du mot polysémique 'prendre'.
		qurs <b>adärräg-äčč</b> -ənnä bunna <b>azzäz-äčč</b>	qurs- <sup>w</sup> a-n təbäl-all-äčč, kazziam bunna tət'ät't'all-äčč	
		Petit-déjeuner <b>a.fait-elle-et</b> café <b>a.commandé-elle</b> → (Litt. : <b>Elle a fait petit-déjeuner et elle a commandé un café.</b> )	petit-déjeuner-son-ACC mange-elle, ensuite café boit-elle = <i>Elle mange son petit-déjeuner, ensuite elle boit du café.</i>	
Ex39	Le 1 <sup>er</sup> arrondissement se situe au cœur de Paris.	የመጀመሪያው አውራጃ በፓሪስ ልብ ውስጥ ይገኛል::	ቀበሌ 1 እፓሪስ መካከል ይገኛል::	-dues à un terme administratif incorrect et à une traduction littérale du mot 'cœur'.
		yämägämmärəya-w <b>awrağğa</b> bā-paris <b>labb wəst'</b> yəggāññ-all	qābāle and ə-paris māhal yəggāññ-all	
		premier-le département dans-Paris <b>cœur-intérieur</b> se-trouve-il → (Litt. : <b>Le premier département se trouve dans le cœur de Paris.</b> )	district 1 à-Paris centre se-trouve-il = <i>Le district 1 se trouve au centre de Paris.</i>	

Dans l'Ex38, le problème de traduction vient du mot polysémique 'prendre' que l'étudiant a contextualisé dans un lieu public, un café ou un restaurant, l'a traduit par le verbe 'commander'. Il a ainsi sur-traduit la phrase. Dans l'Ex39, la traduction littérale de 'cœur' donne lieu à du non-sens dans la mesure où l'étudiant restitue les correspondants lexicaux du texte source sans tenir compte du contexte. Il en résulte donc deux traductions erronées. En ce qui concerne les termes administratifs comme 'arrondissement', par exemple, la traduction n'est pas toujours simple. Les divisions administratives éthiopiennes et françaises n'étant pas tout à fait les mêmes, les noms ne recouvrent pas les mêmes réalités. Par conséquent, il est plus approprié de rechercher un terme équivalent plus proche du contexte, comme dans le cas de la restitution du terme 'arrondissement' par *qābāle*, la capitale Addis Abāba étant aussi organisée administrativement en agglomérations de quartiers. Quant au terme *awərağğa* utilisé par l'étudiant, il n'existe plus depuis bientôt trente ans, mais il est resté ancré dans l'esprit de la population, en usage depuis le XIXe siècle au moins.

### 1.2.6.2. Erreurs liées à l'utilisation inappropriée du calque et de l'emprunt lexical

(33)		Traduction d'étudiant	Traduction correcte	Explication
Ex40	Peux-tu envoyer le dossier à la fin de la	በሳምንቱ መጨረሻ ይከመንቱን መላክ ትችላለህ ?	ከቅዳሜ በፊት ሠነዱን መላክ ትችላለህ/ትችያለሽ ?	-erreur due à l'utilisation inappropriée du calque.
		<b>bä-sammänt-u mäč'ärräša</b> dokəmənt-u-n mälak təcəlalläh?	kä-qədamə bəfit sənād-u-n mälak təcəlalläh / təcəyalläs?	

	<b>semaine ?</b>	À-semaine-le fin document-le-ACC envoyer peux-tu (m) → (Litt. : <b>À la fin de la semaine, tu peux-tu envoyer le document ?</b> )	de-samedi avant dossier-le-ACC envoyer peux-tu (m)/(f)  = <i>Tu peux envoyer le dossier avant samedi.</i>	
Ex <sub>41</sub>	Il y a plein de musées, de bars, de restaurants.	ብዙ ሙዚየሞች፣ ባሮች፣ ሬስቶራንቶች አሉ።  bəzu muziyāmočč, baročč, restorantočč all-u  beaucoup musée-s, bar-s, restaurant-s existent-ils → (Litt. : <b>Beaucoup de museums, de bars et de restaurants ils existent.</b> )	በርካታ ቤተሙዘኮች፣ በናቤቶች፣ ምግብ ቤቶች አሉ።  bārkatta betāmāzākkəročč, bunna betočč mægəb betočč all-u  de nombreux musée-s, maison-s [de] café, maison-s [de] repas existent-ils = <i>De nombreux musées, de maisons de cafés, de maisons de repas ils existent.</i>	- emprunt à l'anglais et au français.

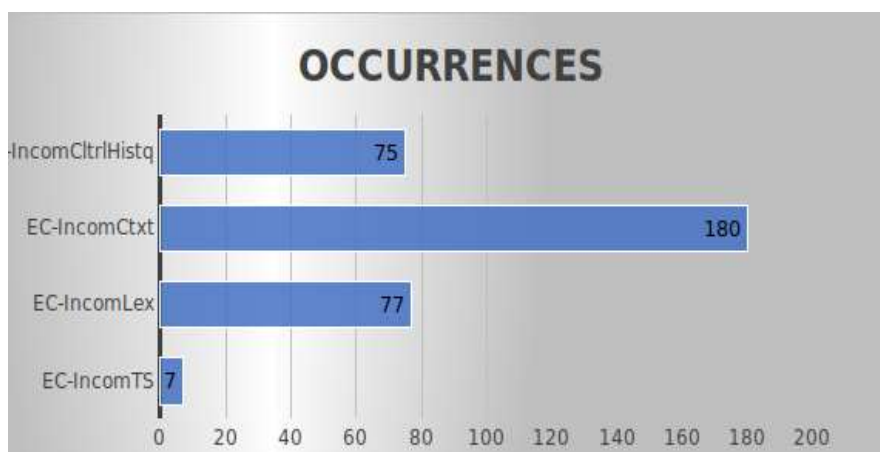
Dans l'Ex<sub>40</sub>, l'erreur est due au calque utilisé par l'étudiant pour traduire 'la fin de la semaine' qui, en amharique renvoie à samedi et dimanche contrairement au français qui fait référence au vendredi, dernier jour ouvrable.

À l'instar de la langue française, la langue amharique emprunte et incorpore des mots d'une autre langue, qu'est la plupart du temps l'anglais, ou crée de nouveaux mots (néologisme). À cet égard, l'amharique emprunte des mots au français (chemise, cravate, ananas, biscuit, théâtre, dossier, ambassadeur, etc.), à l'anglais (*tee-shirt, computer, passport, hotel, university, stadium* etc.) lorsqu'un équivalent adéquat ne peut être trouvé dans cette langue. En ce qui concerne les exercices de traduction français-amharique, nous constatons que les étudiants utilisent surtout des mots d'emprunt anglais même lorsque des équivalents existent dans la langue cible. L'Ex<sub>41</sub> est représentatif de situations dans lesquelles l'influence de la deuxième langue étrangère des étudiants pose le problème de l'anglicisme.

### 1.3. Analyse des erreurs de compréhension

Dans les deux sous-chapitres précédentes (cf. §1.1 et §1.2), nous avons essayé de traiter les deux grands types d'erreurs que les étudiants commettent, à savoir les erreurs linguistiques et les erreurs de traduction. Ces erreurs sont dues à des interférences linguistiques, à une mauvaise utilisation des dictionnaires, à une mauvaise maîtrise de la langue maternelle, à une connaissance insuffisante des règles de la langue et de la culture étrangères, à des stratégies de traduction inadéquates. Dans ce sous-chapitre, nous présentons le troisième type d'erreurs que commettent les étudiants : les erreurs de compréhension. Ce type d'erreur se produit principalement lorsque des phrases sont traduites sans une compréhension complète du contexte. Nous observons que de nombreux étudiants ont tendance à traduire sans prendre le

temps de lire la phrase entière et à faire du mot-à-mot. Ils n’essaient pas de saisir l’idée globale à partir du contexte de la phrase dont certains peuvent nécessiter des connaissances culturelles, historiques ou techniques. Dans le corpus, nous relevons ainsi des erreurs de compréhension du texte source liées à une lecture incorrecte et/ou à une mauvaise compréhension des éléments lexicaux, du contexte, des éléments culturels et à une insuffisance des connaissances historiques. La répartition de ces erreurs est présentée dans le graphique, ci-dessous.



Graphique 8 : Répartition des erreurs de compréhension  
Source : Résultats de l’enquête 2017/18

Nous relevons un total de 339 erreurs de compréhension, dont 180 sont dues à une mauvaise compréhension du contexte (EC-IncomCtxt), 77 à une mauvaise compréhension des éléments lexicaux/une lecture incorrecte (EC-IncomLex), 75 à une mauvaise compréhension des éléments culturels/un manque de connaissances historiques (EC-IncomCtrlHistq) et 7 sont causées par une mauvaise compréhension du texte source (EC-IncomTS). La fréquence des erreurs résultant d’une mauvaise compréhension du contexte est plus élevée que les autres.

(34)		Traduction d’étudiant	Traduction correcte	Explication des erreurs
EX42	Mes parents sont en vacances en Suède.	ዘመዶቹ ስዊድን ውስጥ ሽርሽር ላይ ናቸው።	ወላጆቹ እስዊድን አገር፣ (እ)አረፍት ላይ ናቸው።	- mauvaise lecture, confusion lexicale ; mauvaise compréhension lexicale et/ou contextuelle.
		zämmäddočč-eswiddən wusət’šərrəšərr lay n-aččäw	wälağočč-e ə-swidən agär əräft lay n-aččäw	
		familles-à.moi Suède dans promenade en être-eux → (Litt. : Mes familles sont en promenade en Suède.)	parents-à.moi à-Suède pays vacances en être-eux =Mes parents sont en vacances au pays de Suède.	
EX43	Le cours du soir commence à 18h00.	የጣታ ትምህርት 18 ሰዓት ላይ ይጀምራል።	የጣታ ትምህርት በ12 ሰዓት ይጀምራል።	- traduction inexacte de l’indication horaire, spécifique à
		yä-matta tәмәһərt 18 säät lay yəğämməral	yä-matta tәмәһərt bā-12 säät yəğämməral	
		de-soir cours 18 heures sur commence.il → (Litt. : Le cours du soir à18h00 il	de-soir cours à-6 heures commence.il = Le cours du soir	

		<b>commence.)</b>	<i>commence à 6 heures.</i>	chaque langue.
Ex44	Rémi n'aime pas aller chez les Matéo, les amis de ses parents.	<b>ሬሚ ወደ ማቲዎስና ቤተሰቦቹ መኪድ ይጠላል።</b>	ሬሚ ፣ እውላጆቹ ጓደኞቹ ፣ (እ)እነማቲኦ ቤት መኪድ አይወድም።	- confusion entre prénom et nom de famille, notion inexistante dans la culture éthiopienne
		<b>Rémi wädä Matiwos-anna betäsäbočč-u mähed yot'älal</b>	Rémi, ጭ-wäläğöčč-u g <sup>w</sup> addäññočč, (ጭ-)ännä-Matéo bet mähed ayəwäddəm	
		<b>Rémi vers Matiwos-et parents-à.lui aller déteste.il</b> → (Litt. : Rémi déteste aller vers Matiwos et ses parents.)	Rémi, à-parents-à.lui amis, (à-)les-Matéo maison aller ne.aime.il.pas = Rémin'aime pas aller à la maison de Matéo, les amis de ses parents.	

Dans l'EX42., les étudiants traduisent le mot 'vacances' en fonction de la réalité qu'ils connaissent, c'est-à-dire *šarräšar* 'promenade, pique-nique'. En effet, le mode de vie des Éthiopiens en matière de vacances n'est pas le même que celui des Européens, notamment des Français. La notion de vacances est liée essentiellement aux vacances scolaires, donc aux vacances des enfants. Pour les adultes, le terme français vacances qui désigne un temps au cours duquel les jours de travail sont remplacés par des jours de repos, et les vacances sont souvent une occasion pour les familles de voyager, ne s'applique pas aux Éthiopiens, du moins de façon systématique. Cependant, au niveau lexical, le terme équivalent existe, *aräfi* 'repos, congé', même s'il ne recouvre pas tout à fait la même réalité. Dans l'EX44., l'erreur de traduction est double. Il y a tout d'abord une mauvaise restitution du mot 'parents'<sup>258</sup> qui est employé dans le sens étendu et non dans le sens premier, à savoir le père et la mère à la fois. Cela peut s'expliquer par le fait que l'étudiant ne connaît pas les différents sens que ce mot peut prendre selon le contexte. Ensuite, liée à cela, c'est la traduction du nom 'les Matéo' qui a gêné les étudiants. En effet, les noms de famille<sup>259</sup> n'existant pas dans la culture éthiopienne, les étudiants ne savent pas si 'les Matéo' représentent M. et Mme Matéo ou plus largement tous les membres de la famille qui portent ce nom. Ainsi, le fait que les étudiants soient confrontés à une notion qui n'existe pas dans leur culture entraîne des difficultés de traduction due à une mauvaise compréhension du contexte aboutissant à un rendu erroné.

258 'Parent, ente' (n.) selon la définition du dictionnaire de l'Académie française (8<sup>ème</sup> édition).

Sens 1 : au pl. le père et la mère, collectivement. Ex. : Un enfant doit obéir à ses parents.

Sens 2 : par extension, ceux de qui on descend. Ex1. : Né de parents illustres. Ex2. : Nos premiers parents, Adam et Ève.

Sens 3 : s. m. et f. parent, parente, celui, celle qui est de la même famille que quelqu'un par le sang. Ex. : Parent paternel, maternel. Parents au troisième degré.

Sens 4 : il se dit, par extension, de ceux qui sont simplement alliés. Ex. : Il est devenu mon parent en épousant ma cousine.

259 En Éthiopie, la notion de nom de famille n'existe pas. Une personne porte un prénom (nom d'usage) et a pour patronyme le prénom de son père. Par conséquent, si M. Yohannes Beyene appelle son fils Tedor et sa fille Yanet, leurs noms complets seront Tedor Yohannes et Yanet Yohannes. En cas de mariage, cette dernière (Yanet Yohannes) ne changera pas de nom. À l'étranger, M. Yohannes Beyene et son épouse, Mme Simret Hailu, seront appelés M. et Mme Beyene alors qu'en Éthiopie, ils sont désignés par *ato* Yohannes et *wäyzäro* Simret.



Dans l'Ex<sub>43</sub>, la différence de la lecture ou de l'indication de l'heure à l'éthiopienne ou à la française, pose un problème de traduction aux étudiants qui, là encore font du mot à mot et n'ont pas le réflexe de faire une opération de conversion. Ce qui entraîne une perte de sens. Dans le système éthiopien, la journée commence à 6 heures du matin, avec une division des 24 heures en deux intervalles de 12 heures. Il y a donc un décalage de six heures par rapport à l'heure occidentale (à 8 h du matin, il est 2 h). Pour transmettre le message exact, il faut donc procéder à une certaine adaptation. Quand cela s'avère nécessaire, on peut préciser en ajoutant *bä-ityop'yawəyan aqqot'at'är* 'à l'heure éthiopienne' ou *bä-färäng/bä-awropawəyan aqqot'at'är* 'à l'heure européenne'.

Les nuances lexicales et les faits culturels doivent être traités par l'enseignant lors du cours de compréhension de la lecture.

## **2. Analyse des résultats des questionnaires**

Pour tenter d'accéder à des informations plus détaillées sur les participants à cette enquête, d'analyser les compétences et les performances des apprenants en matière de langue et de traduction, de mieux appréhender l'environnement d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que les attitudes et les attentes des étudiants et des enseignants, nous avons préparé deux types de questionnaires : un questionnaire destiné aux étudiants de troisième année et un autre destiné aux enseignants de l'Unité de français (cf. : Partie II, Chap. 2, §§2.1.1). Les résultats obtenus à partir du premier questionnaire sont présentés ci-après. Ceux du second questionnaire seront exposés dans le chapitre suivant (cf. : Partie III, Chap. 2).

### **2.1. Résultats du questionnaire destinés aux étudiants**

Ce questionnaire a pour but d'obtenir des réponses par rapport à cinq objectifs : (1) obtenir des données sur le contexte sociodémographique et éducatif des étudiants ; (2) évaluer la sensibilisation des étudiants aux objectifs des cours de traduction, à leur contenu et aux modalités d'enseignement, ainsi qu'à l'environnement de l'enseignement et de leur apprentissage en général ; (3) identifier les principales difficultés de traduction, les causes de leurs erreurs et leurs stratégies d'autocorrection ; (4) examiner le système d'évaluation actuel ; et (5) examiner les attitudes générales des étudiants à l'égard de la traduction.

### **2.1.1. Contexte sociodémographique et éducatif des étudiants**

Rappelons que les résultats de ce premier objectif de recherche, qui fournit un profil sociodémographique des étudiants échantillonnés, ainsi que des informations sur le domaine d'études et le département choisis par les répondants, ont été examinés dans la deuxième partie de cette thèse, chapitre 2, §§3.4.2.3. Les résultats du questionnaire indiquent que pour la grande majorité des étudiants (88,9%, soit 32 étudiants sur 36), l'amharique est la langue maternelle, ils ont tous appris l'anglais comme deuxième langue et le français comme langue étrangère (ou troisième langue). Ces trois langues coexistent dans la classe de traduction pédagogique ; ce qui explique les problèmes d'interférence observés dans le processus de traduction. Au regard de la répartition de leur choix de département, sur les 36 étudiants, seuls deux d'entre eux (5,6%) ont coché l'Unité comme premier choix, deux autres (5,6%) comme deuxième choix, trois étudiants (8,3%) comme troisième choix, et enfin, pour douze d'entre eux (33,3%), l'Unité ne fait pas du tout partie de leur choix. Autrement dit, pour vingt-neuf étudiants (80,5%) sur trente-six, l'Unité n'était pas sur la liste de leur premier à leur troisième choix. Globalement, ces données révèlent que la majorité des étudiants ne sont pas intéressés par l'Unité de français. Or, l'intérêt est un processus de motivation puissant qui dynamise l'apprentissage et est essentiel à la réussite scolaire. Cependant, aux yeux de ses étudiants, cette formation ne présente pas avec les avantages sociaux, économiques et psychologiques qu'ils attendent.

### **2.1.2. Évaluation de la sensibilisation des étudiants à l'objectif de leur apprentissage et aux compétences requises**

En vue d'évaluer la sensibilisation des étudiants à l'objectif de leur apprentissage et aux compétences requises, une série de questions leur a été proposée dans la partie II du questionnaire (cf. : Partie II, Chap. 2, §§2.1.1.2.2). Seuls 47,2% (17 étudiants participants) sont au courant de l'existence d'un descriptif officiel des cours de traduction pédagogique. Une grande majorité d'entre eux indiquent qu'ils commencent généralement les cours sans en avoir pris connaissance. Pourtant, l'Unité de français prépare chaque année les descriptifs de chaque cours qui y est offert. Il apparaît que ces documents ne sont pas correctement distribués au début des cours. Cependant, 38,9% des répondants (14 étudiants participants) considèrent que les objectifs du cours sont bien définis. En ce qui concerne leur niveau de compétence dans les deux langues (français et amharique), alors que 33,3% (12 étudiants)

estiment qu'ils sont suffisamment compétents dans les deux langues, 66,7% (24 étudiants) admettent qu'ils ont des difficultés à comprendre la langue française et pensent qu'ils sont peu compétents. Ils expliquent également qu'ils ont rejoint l'Unité de français sans un véritable intérêt ni aucune connaissance préalable de la langue française et que cette situation les frustre. 98% des répondants (35 étudiants) pensent que la compétence linguistique et culturelle dans la langue source et la langue cible est très importante dans le processus de traduction. En ce qui concerne la disponibilité et l'accessibilité des ressources, 86% (31 étudiants) soulignent que les ressources qui font le plus défaut et qui freinent leur apprentissage sont les laboratoires de langue et les ouvrages de référence. Le laboratoire existe mais il n'est pas opérationnel. À cela s'ajoute l'absence de connexion à Internet qui entrave le processus d'apprentissage.

### **2.1.3. Identification des principales difficultés de traduction, des sources d'erreurs, des stratégies de traduction et de correction des tâches**

Les résultats du questionnaire, qui porte sur l'identification des principales difficultés de traduction, sur les sources d'erreurs et les stratégies de traduction et de correction (cf. : Partie II, Chap. 2, §§2.1.1.2.3), révèlent que la majorité des étudiants ont des difficultés dans la traduction des éléments culturels et la traduction des temps. À cet égard, tous les étudiants estiment que la distance linguistique et culturelle entre le français et l'amharique rend le processus de traduction difficile. 70% (25 étudiants) trouvent les exercices de traduction très difficiles en raison de problèmes de compréhension de la lecture. Ils indiquent qu'ils n'ont pas les compétences requises en matière de compréhension de la lecture et de production écrite pour accomplir leurs tâches de traduction. Concernant les sources de leurs erreurs de traduction, de nombreux étudiants mentionnent une connaissance insuffisante des règles de grammaire française, un manque de connaissance culturelle de cette langue, une incapacité à saisir l'idée principale d'un texte, un manque de lecture intensive et une connaissance insuffisante des stratégies de traduction. Par ailleurs, 72% des étudiants indiquent qu'ils n'ont pas l'habitude de discuter de leurs erreurs entre eux, ni de faire leur autocritique. Pour surmonter leurs difficultés linguistiques et de traduction, les étudiants expriment le besoin d'apprendre davantage des techniques de traduction et s'engagent à des exercices intensifs pour renforcer leurs compétences à condition qu'on mette à leur disposition les ressources nécessaires et qu'en leur offre un environnement d'apprentissage qui les motive et les encourage.

#### **2.1.4. Examen du système d'évaluation actuel**

Dans le but d'examiner le système d'évaluation actuel de l'Unité de français, nous avons proposé aux étudiants une série de questions dans la partie IV du questionnaire (cf. : Partie II, Chap. 2, §§2.1.1.2.4). Les résultats du questionnaire montrent que 61% (22 étudiants) connaissent l'existence d'une grille d'évaluation officielle pour l'Unité. Cependant, beaucoup d'entre eux expriment leur insatisfaction par rapport au système de notation qui provoque généralement des controverses entre eux et les enseignants. En ce qui concerne les méthodes de recherche d'informations qu'ils utilisent lors des exercices et des examens de traduction, 64% (23 étudiants) consultent un dictionnaire bilingue, 14% (5 étudiants) utilisent la traduction automatique et 22 % n'ont pas de réponse. En ce qui concerne le retour de l'enseignant sur les copies d'examen et les devoirs, 70 % (25 étudiants) expliquent que l'enseignant retourne la copie d'examen avec la note et la correction des erreurs, que certaines corrections sont faites de manière explicite et que certains enseignant rendent les résultats de l'évaluation continue, mais que d'autres ne rendent généralement pas ceux des examens finaux. En cas d'échec, il n'y a pas de possibilité de rattrapage.

#### **2.1.5. Examen des attitudes générales des étudiants à l'égard de la traduction**

Les étudiants ont été interrogés sur leur opinion générale quant à l'importance qu'ils attachent à la traduction pédagogique, sur leur perception des tâches de traduction et sur leur intérêt pour une formation en traduction professionnelle (cf. Partie II, Chap. 2, §§2.1.1.2.5). D'après les résultats, 87% (32 étudiants) estiment que les cours de traduction pédagogique sont importants pour le développement de leurs compétences linguistiques et de traduction. Malgré cela, de nombreux étudiants expliquent que ces cours sont plus difficiles comparativement aux autres cours. Ils se plaignent également que le temps alloué aux cours de traduction pédagogique n'est pas suffisant. Par ailleurs, certains étudiants de niveau avancé expriment leur intérêt pour une formation à l'université au métier de traducteur professionnel et sont donc prêts à suivre des cours de traduction professionnelle prochainement.

### **3. Différentes sources d'erreurs**

Les erreurs des étudiants ont été analysées en trois catégories : erreurs linguistiques, erreurs de compréhension et erreurs de traduction. Les résultats de l'analyse du corpus (cf. Partie II,

Chap. 4, §§4.4 Tableau 14) montrent que, parmi ces trois catégories d'erreurs, celles liées à la linguistique et à la traduction sont les plus nombreuses. L'analyse des erreurs montre également que les interférences interlinguistiques et intralinguistiques sont la première source d'erreurs. Cela s'explique par le fait que les étudiants sont en contact avec deux langues étrangères, l'anglais (LE1) et le français (LE2) en plus de l'amharique, leur langue maternelle (ou presque pour les bilingues tigrigna-amharique ou oromo-amharique), et que de nombreuses interférences sont possibles lors du processus de traduction. Les apprenants sont souvent confus en raison des particularités de chacune de ces langues. Par conséquent, la méconnaissance de la spécificité du fonctionnement de l'une et l'autre langues, le français et l'amharique, est l'une des principales sources d'erreurs. Ainsi, les erreurs morphosyntaxiques, les plus fréquentes, s'avèrent être le résultat d'une connaissance insuffisante des règles aussi bien de la langue étrangère que de la langue maternelle.

En ce qui concerne les erreurs lexico-sémantiques, la négligence, la lecture inattentive et/ou erronée du texte source, la consultation incorrecte du dictionnaire comme le choix de la première signification du mot sans tenir compte du sens peuvent être cités parmi les causes qui conduisent à ce genre d'erreurs. Les faux-amis et les mots polysémiques constituent également une source d'erreurs. Les difficultés à trouver l'équivalent exact dans la langue cible et à s'exprimer correctement peuvent être citées parmi les erreurs d'addition et d'omission qui entraînent des erreurs sémantiques.

La compréhension est ainsi la première des difficultés rencontrées par les étudiants traducteurs. Quant aux erreurs de traduction, outre des connaissances linguistiques et culturelles insuffisantes, la plupart d'entre elles proviennent de l'emploi fréquent et inapproprié d'une technique de traduction, qui est la traduction mot à mot.

En résumé, les sources d'erreurs linguistiques sont principalement des interférences inter et/ou intralinguistiques. Cependant, l'analyse du corpus des tests nous révèle d'autres sources d'erreurs. Dans certains cas, les erreurs étant complexes, il est difficile de déterminer à quelle catégorie elles appartiennent.

## **Chapitre 2. Enseignants et enseignement de la traduction pédagogique : quelles méthodes et quels systèmes d'évaluation ?**

### **1. Analyse des résultats de la méthode d'enseignement, du système d'évaluation et de l'environnement pédagogique en fonction du questionnaire**

Dans le chapitre précédent, nous avons donné un aperçu des difficultés de traduction des étudiants amharophones et les sources de leurs erreurs en nous appuyant sur le corpus de tests et le questionnaire qui leur est destiné. Ce chapitre abordera la question de l'enseignement de la traduction pédagogique en s'adressant aux enseignants. Nous présenterons les réflexions des enseignants que nous avons interrogés essentiellement sur l'environnement pédagogique, l'enseignement de la traduction pédagogique et le système d'évaluation. Rappelons d'abord notre objectif.

Le questionnaire destiné aux enseignants est conçu pour répondre à six objectifs : (1) obtenir des informations sur le profil sociodémographique et académique des enseignants ; (2) évaluer le contenu des cours de traduction pédagogique par rapport aux temps alloués, l'objectif de tels cours et le rôle des enseignants dans la réalisation de cet objectif ; (3) identifier les principaux problèmes des étudiants dans le processus de traduction ; (4) explorer le rôle des méthodes d'analyse et de correction des erreurs ; (5) examiner les méthodes d'enseignement et le système d'évaluation pratiqués dans l'Unité et (6) examiner les attitudes générales des enseignants à l'égard de la traduction.

### **2. Résultats du questionnaire destiné aux enseignants**

Les répondants à ce questionnaire sont tous les enseignants éthiopiens de l'Unité de français de l'UAA. Notons que l'équipe académique de l'Unité se compose de cinq enseignants éthiopiens embauchés par l'Université d'Addis Abäba, d'une enseignante française expatriée et d'un stagiaire français employé par l'Ambassade de France en Éthiopie. Nous présentons, ci-après, les résultats obtenus à partir du questionnaire destiné aux enseignants.

#### **2.1. Contexte sociodémographique et éducatif des enseignants**

Les réponses aux questions d'information générale de la première partie du questionnaire, qui portent sur le contexte sociodémographique et universitaire, ainsi que sur l'expérience des enseignants, montrent que parmi les enseignants interrogés, 60% (trois répondants sur cinq)

sont des femmes et 40% (deux sur cinq) des hommes. Selon les résultats de notre enquête, l'âge de la majorité d'entre eux se situe entre 20 et 40 ans (80%) et a plus de 60 ans pour l'un d'entre eux. D'après la figure 4 (cf. Partie II, Chap. 3 §3.4.2.1.2), tous les cinq enseignants échantillonnés parlent l'amharique comme langue maternelle et/ou comme deuxième langue. Un enseignant est locuteur natif de l'oromigna et deux autres du tigrigna. Les deux langues étrangères utilisées par tous sont l'anglais et le français. Tous enseignent la traduction du français vers l'amharique. Le tableau 8 (cf. Partie II, Chap. 3 §3.4.2.1.3) révèle que 80% des répondants (4 enseignants) sont titulaires d'un master et 20% (1 répondant) d'un doctorat, tous spécialisés dans l'enseignement du français langue étrangère. Parmi ces enseignants, trois ont fait leurs études en France. Les deux autres ont également suivi une formation pédagogique de courte durée dans ce pays. Cependant, aucun d'entre eux n'a reçu une formation en traduction. En ce qui concerne leurs expériences, la grande majorité d'entre eux (80%) a entre 1 et 10 ans d'expérience dans l'enseignement du français langue étrangère et de 1 à 5 ans dans l'enseignement de la traduction pédagogique. Le seul titulaire de doctorat recensé dans le tableau 8 est actuellement à la retraite. Pour cette raison, l'Unité a un grand besoin d'enseignants éthiopiens titulaires d'un doctorat pour poursuivre son existence tout en lançant d'autres programmes d'études, tels que des masters en traduction professionnelle, en journalisme, en études interculturelles, en communication, entre autres. Comme nous l'avons déjà mentionné, tous les enseignants des cours de traduction de l'Unité de français sont spécialisés dans l'enseignement des langues étrangères et, même s'ils ont les connaissances linguistiques, ils n'ont pas les compétences nécessaires dans le domaine de la traduction. Ils n'ont pas appris le savoir-faire lié à la traduction et à la traduction pédagogique. Or, ce savoir-faire doit être maîtrisé par les enseignants pour qu'ils puissent l'appliquer eux-mêmes et le transmettre aux étudiants dans leurs cours de traduction. Cette analyse montre aussi que ces enseignants ont des expériences interculturelles et académiques acquises grâce à leur exposition à des environnements internationaux et à leur expérience en tant qu'enseignants de FLE. Malgré cela, ils ont besoin d'une formation scientifique en traduction/traduction pédagogique afin d'enseigner de manière plus systématique cette discipline.

## **2.2. Enseignement de la traduction pédagogique, objectif de cours et rôle des enseignants**

Pour évaluer l'enseignement de la traduction pédagogique, les objectifs du cours et le rôle des enseignants, une série de questions a été proposée aux enseignants de français langue étrangère dans la partie II du questionnaire (cf. Partie II, Chap. 2, §2.1.1.3.2). Les résultats du

questionnaire révèlent que tous les enseignants connaissent l'existence des descriptifs des cours de traduction pédagogique. En fonction de la description, ils sont en mesure de définir les objectifs du cours : apprentissage et utilisation des techniques de traduction, traduction de textes dans divers domaines. Toutefois, les enseignants indiquent qu'il est difficile de traiter les différents sujets proposés dans le module de traduction (cf. partie III, chapitre 3) en raison des contraintes de temps. Le module se compose de trois cours différents étalés sur une seule période de trois mois. En ce qui concerne les principales activités pratiquées en classe et le rôle que les enseignants jouent dans le processus d'enseignement/apprentissage, quatre des enseignants répondent qu'ils exercent les rôles majeurs dans les classes de traduction parce qu'ils estiment que leurs étudiants n'ont pas les compétences requises pour exécuter eux-mêmes les tâches de traduction. Ils donnent des exercices de traduction à leurs étudiants, corrigent les travaux de classe et les devoirs, et expliquent surtout les erreurs de grammaire et de vocabulaire. Les étudiants sont satisfaits lorsque les bonnes réponses sont données par leur enseignant. Une enseignante exprime son rôle de cette manière :

« Au début du cours, il est important de faire découvrir des textes déjà traduits et présentés dans les deux langues et de demander aux étudiants leurs avis, s'il y a des modifications, des ajouts ou des suppressions de mots ou de phrases pour ensuite leur présenter les règles de traduction. Les étudiants participent activement au cours, mais mon rôle est aussi de les guider ».

Cette enseignante souligne l'importance de guider les étudiants plutôt que de leur donner la solution directement. Elle encourage la discussion et l'interaction avec eux pour résoudre les problèmes.

À la question 'Collaborez-vous avec les concepteurs de modules de traduction pendant la conception des cours ?', 80 % des répondants (4 enseignants sur cinq) n'ont jamais participé à la conception des cours. La participation des acteurs directement concernés par l'enseignement au processus de conception des cours est très faible. Autrement dit, la conception des cours ne tient pas compte des contributions potentielles et importantes des enseignants.

À la question 'Quelle théorie ou méthodologie appliquez-vous pendant le cours de traduction ? Pourquoi ?', deux des enseignants disent qu'ils appliquent la méthodologie



communicative parce que l'enseignement doit être centré sur l'apprenant et qu'il doit être actif ; les trois autres favorisent l'approche linguistique comparative parce qu'ils estiment que les étudiants manquent principalement de connaissances linguistiques.

Concernant les outils qu'ils utilisent pour réaliser le cours de traduction, les enseignants mentionnent des documents authentiques (textes divers, textes officiels), des dictionnaires bilingues et monolingues, et des outils informatiques. Tous les enseignants signalent le manque d'ouvrages de référence sur la traduction et la non-fonctionnalité des ordinateurs du laboratoire de langue.

Interrogés sur les exercices de traduction qu'ils proposent à leurs étudiants : la version, langue étrangère (LE) vers langue maternelle (LM) ; le thème (LM vers LE) ; le *service translation* (LE vers LE), ou les trois à la fois, les enseignants répondent comme suit :

Questions	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Utilisez-vous le thème (LM en LE) ?	Oui	2	40%
	Non	2	40%
	Parfois	1	20%
Utilisez-vous la version (LE en LM) ?	Oui	5	100%
Utilisez-vous le <i>service translation</i> (LE en LE) ?	Oui	5	100%
Utilisez-vous les trois à la fois ?	Oui	3	60%
	Non	2	40%

Tableau 16 : Exercices de traduction proposés par les enseignants

Le tableau 16 montre que tous les enseignants proposent des exercices de version et de *service translation* pendant le cours. Trois des enseignants utilisent les trois. Cela indique que les trois langues, la langue maternelle et les deux langues étrangères, doivent coexister dans la classe de traduction. Par conséquent, les étudiants qui tentent encore de comprendre la langue française correctement sont censés écrire et s'exprimer dans cette langue, tout en traduisant de/vers une autre langue étrangère et une langue maternelle.

À cet égard, l'un des enseignants qui utilise la version et le *service translation* se justifie comme suit :

« Je fais traduire de LE en LM parce que les étudiants s'expriment mieux en LM, et aussi de LE en LE pour vérifier leur compréhension de la traduction qu'ils ont effectuées à l'aide de Google dont ils devront corriger le texte après cette traduction machine ».

Un autre enseignant qui ne propose que des exercices de version explique :

« La première chose la plus importante est que l'étudiant parvienne à comprendre la langue française. Les exercices de traduction de la langue étrangère vers la langue maternelle permettent aux enseignants de s'assurer de la bonne compréhension des étudiants que dans le sens inverse. En s'exprimant dans la langue maternelle qu'ils sont censés maîtriser, les étudiants auront la capacité de transmettre le sens de message en français en amharique. Bien que les exercices de traduction de LM à LE sont difficiles pour les apprenants débutants, ces exercices peuvent être proposés aux étudiants très avancés dans leur apprentissage de la langue étrangère et qui maîtrisent à la fois la langue source et la langue cible ».

Enfin, pour l'efficacité du cours de traduction, tous proposent que les enseignants soient formés à la traduction et qu'ils disposent des divers matériels pédagogiques et ouvrages de référence sur la traduction qui leur sont nécessaires.

### **2.3. Difficultés et compétences en traduction**

La troisième partie du questionnaire (cf. Partie II, Chap. 2, §2.1.1.3.3) demande aux répondants de préciser les compétences requises en traduction et les difficultés de traduction rencontrées par leurs étudiants. À la question 'Quelles difficultés de traduction y a-t-il chez les étudiants ?', quatre enseignants signalent des difficultés linguistiques et le manque de maîtrise de vocabulaire. En ce qui concerne les compétences qui font le plus défaut aux étudiants, les répondants mentionnent la compréhension de la langue étrangère, les compétences grammaticales et interculturelles, l'expression claire dans la langue maternelle des intentions et du sens du texte ou de la phrase source, l'utilisation de dictionnaires et d'outils électroniques (TAO), ainsi que l'utilisation de stratégies de traduction. L'un des enseignants ajoute que la traduction est un exercice ou un moyen qui permet d'améliorer les compétences de lecture et d'écriture qui font défaut à nos étudiants. Il poursuit dans sa réponse,

« Comme la langue maternelle et la langue cible ne sont pas de même origine, il existe des difficultés comme, par exemple, l'utilisation correcte du temps. Le fonctionnement de la langue française étant différent de celui de l'amharique. L'interférence avec l'anglais est aussi une autre difficulté. De plus, la connaissance interculturelle est imparfaite chez nos étudiants. Ce déficit de compétences doit être pallié en priorité ».

En réponse à la question ‘Comment traduire des concepts intraduisibles ou qui n’ont pas d’équivalents dans la langue maternelle de l’étudiant ?’, deux des répondants conseillent le recours à l’emprunt lexical, deux autres suggèrent d’utiliser des notes explicatives.

En guise de solution aux difficultés de traduction, les enseignants suggèrent la préparation de manuels ou de fascicules de traduction, adaptés aux niveaux et aux besoins des étudiants, qui répertorient les types de problèmes qui se posent, les expliquent et proposent des solutions.

#### **2.4. Rôle des méthodes d’analyse et de correction des erreurs**

La quatrième partie du questionnaire porte sur le rôle de l’analyse des erreurs, les sources d’erreurs et les méthodes de correction (cf. Partie II, chap. 2, §2.1.1.3.4). En réponse aux questions sur les sources d’erreurs des étudiants, presque tous (4 répondants) disent que l’interférence avec la langue maternelle et l’anglais, la connaissance insuffisante des règles grammaticales de la langue étrangère, les faux-amis et le manque d’informations interculturelles sont les principales sources d’erreurs. En ce qui concerne le rôle des erreurs, tous sont d’avis que les erreurs devraient être acceptées comme des indices utiles dans le processus d’apprentissage et d’enseignement. À cet égard, l’un des enseignants précise que « Les erreurs sont utiles dans la mesure où l’étudiant apprendra en se corrigeant et l’enseignant aura le *feed-back* pour améliorer son cours ». Interrogés sur la question de savoir si toutes les erreurs devraient être corrigées par les enseignants, trois d’entre eux répondent positivement et estiment que, si les erreurs ne sont pas corrigées dès le départ, elles risquent de se fossiliser. Corriger les erreurs à temps et sensibiliser les étudiants aux problèmes peut réduire le risque de fossilisation. Cependant, un enseignant ayant une opinion différente dit que l’enseignant ne devrait pas corriger toutes les erreurs et qu’en particulier les plus graves et les plus fréquentes devraient l’être collectivement. Les étudiants devraient participer à la correction des erreurs afin qu’ils s’habituent à l’autocorrection. En réponse à la dernière question qui porte sur la méthode de remédiation, deux enseignants suggèrent de proposer aux étudiants des activités qui favorisent la recherche-action. Un autre professeur propose un cours avancé de grammaire comparative entre l’amharique et le français.

## 2.5. Méthodes d'enseignement et système d'évaluation pratiqués

La cinquième partie du questionnaire porte sur les méthodes d'enseignement et les systèmes d'évaluation appliqués dans l'Unité de français (cf. Partie II, Chap. 2, §2.1.1.3.5). À la question 'Comment enseigner la traduction pédagogique?', la majorité des répondants (quatre enseignants sur cinq) disent que le meilleur moyen d'enseigner la traduction est d'analyser les textes, de comparer les règles grammaticales et les éléments culturels de la langue source et de la langue cible, d'analyser les erreurs, de travailler en groupe et de discuter des difficultés rencontrées. Lorsqu'on leur demande d'indiquer comment ils sélectionnent les exercices de traduction, tous disent qu'ils tiennent compte du niveau des étudiants et de l'objectif des cours. Cependant, leurs critères de choix des textes sont différents. Certains choisissent des textes faciles tirés de divers manuels (Méthode de français et livres de grammaire) destinés aux cours d'initiation à la traduction (*Basics of Translation I*), d'autres sélectionnent des sujets d'actualité à partir de documents authentiques (journaux, magazines), l'un d'entre eux aime choisir des textes littéraires pour les cours de traduction intermédiaires et avancés.

Un des professeurs expose plus en détail sa méthode d'enseignement comme suit :

« J'essaie de proposer aux étudiants des exercices de traduction qui sont à leur niveau et basés sur les objectifs d'apprentissage. Les apprenants commencent par la traduction de phrases, puis de fragments de texte. Avec leur niveau de débutant en français, ils se concentrent sur la traduction des mots plutôt que sur le sens global et, à ce stade, ils ont des difficultés à rendre le sens proche du contexte. Cependant, avec le temps et beaucoup d'exercices d'entraînement, ils approfondissent leurs connaissances de la langue étrangère et de la langue maternelle, de la traduction par la comparaison des langues, ainsi que de l'utilisation des dictionnaires. Même s'ils commencent d'abord à chercher des correspondances dans les dictionnaires, ils seront progressivement en mesure de comprendre les contextes et de rendre le sens de plus en plus proche du texte source. À partir du moment où les textes étudiés sont bien compris, les étudiants se concentrent davantage sur la recherche d'équivalence de sens que de la traduction mot à mot ».

Concernant le système d'évaluation, trois enseignants répondent qu'ils font des évaluations strictement basées sur la grille d'évaluation de l'Unité de français : 50% sont alloués à l'évaluation formative et 50% à l'évaluation sommative. Dans la partie II, chapitre 2, §2.1.1.2.3, nous avons fait remarquer que l'évaluation formative est continue et qu'elle est réalisée tout au long de la formation. Elle permet ainsi de détecter les difficultés au fur et à mesure, de stimuler et d'améliorer l'apprentissage des étudiants. L'évaluation doit donc être davantage axée sur le processus que sur les résultats. En ce qui concerne les critères d'évaluation de la traduction, un enseignant considère que « les enseignants doivent discuter des critères d'évaluation et harmoniser l'importance accordée à l'évaluation micro textuelle au niveau du mot ou de la phrase et macro textuelle au niveau du sens, ou encore à une seule évaluation pour les deux ».

## **2.6. Attitudes des enseignants à l'égard de la traduction**

Pour ce qui est de l'attitude des enseignants à l'égard de la traduction en général et du cours de traduction pédagogique en particulier, des questions leur ont été posées dans la dernière partie du questionnaire qui leur est destiné (cf. Partie II, Chap. 2 §2.1.1.3.6). Interrogés sur la réaction de leurs étudiants aux cours de traduction, les enseignants ont répondu que pour les étudiants de niveau moyen, l'idée même de traduction est inquiétante, surtout au début de la formation. Comme l'a expliqué plus en détail l'un des enseignants,

« les étudiants estiment que la traduction est une opération difficile et complexe et peu d'entre eux sont réellement motivés par l'idée de se confronter aux défis de la traduction si ce n'est par la prise en compte des besoins du marché du travail et l'espoir de s'assurer un avenir ».

Tous les enseignants s'accordent à dire que l'enseignement de la traduction est utile dans la didactique des langues, mais l'un d'entre eux souligne qu'il s'agit d'un enseignement qui exige beaucoup de travail et qui est difficile pour les étudiants de l'Unité auxquels il manque encore un certain nombre des compétences requises. À la question « La traduction est-elle un moyen d'évaluer la compréhension, les compétences et les performances des étudiants ? », trois enseignants sur cinq indiquent qu'elle est utilisée pour mesurer leurs compétences en lecture et en écriture et l'un des enseignants ajoute qu'elle sert également à évaluer leur niveau de compréhension. Interrogés sur le fait de savoir si les étudiants discutent entre eux de leurs travaux et expriment des critiques, s'ils considèrent que la traduction de l'enseignant

est toujours bonne ou s'il arrive qu'ils la contestent la majorité des enseignants (quatre sur cinq) confirment que les étudiants n'ont pas l'habitude d'exprimer des critiques et ne contestent guère la traduction de l'enseignant qu'ils estiment correcte. Pour maintenir la motivation des étudiants, les stratégies suggérées par les enseignants sont les suivantes : proposer des textes adaptés à leur niveau et à leurs centres d'intérêts, instaurer les échanges entre eux, leur faire faire des recherches sur Internet et leur faire consulter et comparer plusieurs documents connexes.

En guise de conclusion, les enseignants conseillent d'augmenter le volume d'heures de cours de français pour améliorer le niveau de langue des étudiants, de prolonger l'enseignement de la traduction du premier semestre de la troisième année et de répartir les cours prévus sur les deux semestres. Ils estiment également qu'il est nécessaire de motiver et d'encourager les étudiants de façon régulière.

### **Chapitre 3. La traduction pédagogique : analyse des documents et résultats des entretiens**

L'analyse détaillée du programme de la *Licence en langue française et compétences professionnelles* montre que l'enseignement des langues à l'Unité de français de l'Université d'Addis Abäba est basé sur la méthode communicative. Selon cette méthode, la traduction occupe une place importante et les cours de traduction pédagogique portent sur la comparaison de la grammaire et du vocabulaire, de l'ordre des mots et d'autres points linguistiques dans la langue cible et la langue maternelle de l'apprenant, qui est ainsi directement exposé aux systèmes linguistiques contrastés de deux langues. Cet enseignement permet aux étudiants de l'Unité, non seulement de mieux comprendre la structure des deux langues, mais aussi d'améliorer leurs compétences en matière de traduction. Ils sont encouragés à pratiquer de manière intensive la lecture et l'écriture, la mémorisation du vocabulaire et des règles de grammaire afin qu'ils puissent développer rapidement leur capacité à communiquer dans la langue cible. Outre l'apprentissage des langues, les cours de traduction pédagogique fournissent aux étudiants les techniques de traduction indispensables, ainsi que les stratégies à adopter pour résoudre les problèmes rencontrés. Ces cours ouvrent ainsi la voie vers une bonne maîtrise des deux langues et des techniques de traduction qui permettront aux étudiants avancés de poursuivre leur formation professionnelle en traduction. Cependant, nous verrons plus bas (§ 1.2 et 1.3) que l'analyse du programme de la licence révèle un certain nombre de problèmes et en particulier en ce qui concerne les objectifs pédagogiques.

#### **1. Résultats de l'analyse des documents**

L'analyse de la description des cours de cette licence (cf. Partie I, Chap. 3), a pour but d'examiner les objectifs à atteindre dans chaque cours, le temps à allouer, les sujets à couvrir, les exercices à proposer, ainsi que les critères d'évaluation et les méthodes d'enseignement à pratiquer. Les cours de traduction pédagogique font partie du module intitulé *Language Use and Meaning* et qui est commun à l'ensemble du *Department of Foreign Languages and Literatures*. Ce module, proposé uniquement au premier semestre de la troisième année, est composé de quatre cours, chacun comptant pour 7 ECTS : Introduction à la traduction et à l'interprétation (FIFr 3051), Grammaire comparative (FIFr 3052), Traduction intermédiaire (FIFr 3053) et Traduction avancée (FIFr 3054) (cf. Partie I, Chap. 3 §§3.3).

## 1.1. Incorporation des cours de traduction pédagogique dans le programme de licence

Selon les documents officiels, voici quelques-unes des raisons pour lesquelles les cours de traduction pédagogique sont intégrés, depuis 2005, au programme initial de l'enseignement du français : (1) développer les connaissances linguistiques des apprenants (lexico-sémantique, morphosyntaxique) à la fois de la langue étrangère et de la langue maternelle ; (2) développer la compréhension de la lecture et les compétences de production écrite des apprenants à la fois dans la langue source et la langue cible ; (3) améliorer la compréhension de la culture étrangère tout en comprenant la sienne ; (4) développer les stratégies de traduction des apprenants ; (5) développer la capacité à travailler dans des contextes professionnels multilingues ; (6) rendre les apprenants employables dans divers secteurs, notamment le tourisme, les médias et la publicité, l'édition, les relations publiques et les relations internationales. À l'issue de leurs études universitaires et après avoir été employés dans diverses organisations nationales et internationales, les diplômés peuvent être amenés à traduire des documents informatifs et publicitaires, de la correspondance écrite, des documents officiels, etc., en vue de faciliter les interactions entre des parties qui ne peuvent pas communiquer directement entre elles (cf. Partie I, Chap. 3).

## 1.2. Résultats de l'analyse du programme de l'Unité de français et des descriptions des cours

Le résumé des résultats essentiels du programme et des descriptions des cours du module *Language Use and Meaning* est présenté comme suit :

	Titres des cours							
	Initiation à la traduction et à l'interprétation (FIFr 3051)		Grammaire comparative (FIFr 3052)		Traduction intermédiaire (FIFr 3053)		Traduction avancée (FIFr 3054)	
<b>ECTS</b>	7		7		7		7	
<b>Volume horaire</b>	189		189		189		189	
<b>Travaux de labo</b>	Non		Non		Oui		Oui	
<b>Directionnalité de la traduction</b>	français→anglais		français et anglais		français→anglais		directionnalité non précisée	
	français→amharique		-		anglais→français			
	-		-		français→amharique			
<b>Évaluation</b>	EvaF <sup>260</sup>	EvaS	EvaF	EvaS	EvaF	EvaS	EvaF	EvaS
	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%

Tableau 17 : Bilan des résultats obtenus

<sup>260</sup>‘EvaF’ fait référence à l'évaluation formative ; ‘EvaS’ à l'évaluation sommative. Les problèmes liés au système d'évaluation dans l'Unité de français sont abordés dans la première partie, chapitre 3.



Comme l'indique le tableau 17, il existe trois types d'enseignements de traduction pédagogique en fonction de la langue de départ et de la langue d'arrivée (directionnalité) : d'une langue étrangère vers la langue maternelle, de la langue maternelle vers la langue étrangère et d'une langue étrangère vers une autre langue étrangère. Le français, l'amharique et l'anglais coexistent dans ces enseignements. Ce choix est lié au fait que, en Éthiopie, la maîtrise de ces trois langues est un atout pour les études et la vie professionnelle, car elles sont très demandées dans le système de l'éducation et sur le marché du travail du pays. Néanmoins, sur le plan pédagogique, la coexistence de ces trois langues dans un même cours de traduction, surtout au niveau débutant, pose des problèmes méthodologiques. En voici les raisons.

Tout d'abord, il est difficile pour les étudiants débutants, même s'ils ont derrière eux deux années universitaires d'étude de français, de s'exprimer dans une langue étrangère qu'ils ne pratiquent pas, ou peu, en dehors des cours et qu'ils ne maîtrisent pas encore suffisamment. Nous rappelons, ici, les propos de J-R Ladmiral (2015) qui affirme qu'il ne faut pas demander à un étudiant ayant un niveau insuffisant dans une langue étrangère de traduire dans cette langue. Dans les premières étapes de leur apprentissage de la traduction, les étudiants ne disposent pas de tous les éléments essentiels pour être capables de produire dans une langue étrangère. Cela ne peut qu'entraîner des erreurs et des malentendus et freine la recherche d'équivalence contextuelle nécessaire. Deuxièmement, l'opération de traduction utilisant trois langues différentes dans un même cours présente plus d'inconvénients que d'avantages. Nous confirmons par notre observation que le fait de proposer deux types d'exercices de traduction, c'est-à-dire d'une langue étrangère vers la langue maternelle des étudiants et d'une langue étrangère vers une autre langue étrangère dans un même cours de traduction, entraîne des problèmes d'interférences linguistiques, tant intra qu'interlinguistiques. Les exercices de traduction doivent être effectués progressivement en fonction du niveau des apprenants et, si possible, en s'en tenant au seul français qui est la langue principale de la formation. Car, sur le plan pédagogique, l'enseignement de trois langues ensemble dans un seul cours et sur une période d'un mois, comme c'est le cas actuellement, peut non seulement entraîner des problèmes d'interférences, mais aussi les amplifier. Au niveau débutant, la priorité devrait être donnée aux exercices de version, dans lesquels les étudiants sont relativement à l'aise pour traduire la langue étrangère source vers leur langue maternelle.

En ce qui concerne le cours de grammaire comparative, les étudiants sont amenés à apprendre une langue, le français, en comparant deux langues étrangères, le français et l'anglais. Cet

exercice de comparaison les aide, en effet, à apprendre les différences et les similitudes entre les structures et le fonctionnement des deux langues. Ainsi, la méthode comparative est-elle la première étape de l'opération de traduction avant que les étudiants ne commencent à traduire de manière contextuelle. Nous voulons ici souligner que le cours de Grammaire comparative entre les deux langues étrangères est utile pour la bonne maîtrise des deux langues étrangères. Cependant, la priorité devrait être donnée à un cours comparatif entre le français et l'amharique. Car, comme l'ont montré les résultats du corpus de test dans la partie III, chapitre 1, les étudiants amharophones maîtrisent mal les règles grammaticales à la fois du français et de l'amharique. Cela nécessite non seulement le renforcement de l'enseignement du français mais aussi celui de l'amharique. Il est donc impératif que l'Unité de français en tienne compte et introduise un cours de grammaire comparative entre ces deux langues. Ce faisant, les exercices de traduction devraient porter davantage sur les points sur lesquels les étudiants font le plus d'erreurs de traduction. Le corpus de tests des étudiants que nous avons analysé dans cette étude pourrait être d'une très grande aide (cf. Partie III, Chap. 1).

Il ressort aussi du tableau 17, que dans le module *Language Use and Meaning* 80 heures sur 189 sont consacrées aux travaux de laboratoire, que la Traduction intermédiaire et la Traduction avancée sont dispensées sur 40 heures de laboratoire pour chacune, en plus des heures de cours magistraux, de séances d'évaluation et des heures de travail indépendant. Les heures de laboratoire sont consacrées aux exercices de langue, ainsi qu'à l'initiation des apprenants aux outils multimédias et aux applications informatiques. Les étudiants peuvent donc accéder gratuitement à l'Internet et aux ressources en ligne et s'exercer à la traduction automatique. D'après notre expérience, initier les étudiants aux ressources disponibles dans le laboratoire dès les premiers cours d'introduction à la traduction, leur permettrait de se doter des compétences techniques requises pour la poursuite de leurs études, de leur formation professionnelle et de leur carrière.

Dans l'ensemble, les résultats de l'analyse des documents révèlent que les trois cours de traduction pédagogique ont une durée de quatre semaines chacun, au cours d'un seul et même semestre (cf. Partie I, Chap. 3, §3.1.1). Notre expérience de l'enseignement et les réponses des enseignants nous ont confirmé qu'il n'est guère possible de couvrir en quatre semaines tous les sujets énumérés dans la description des cours. En outre, les enseignants soulignent que les objectifs proposés semblent excessifs compte tenu des conditions d'enseignement de l'université. Ces problèmes doivent être résolus sur le plan pédagogique et administratif.

### **1.3. Passage de la méthode comparative de la traduction à la méthode interprétative**

Comme nous l'avons déjà précisé précédemment, les trois cours de traduction pédagogique sont donnés successivement sur une période de trois mois, à raison d'un mois par cours. L'analyse des descriptifs montre qu'à la fin du premier cours, Introduction à la traduction et à l'interprétation (FIFr 3051) et de Grammaire comparative (FIFr 3052), il est attendu que les étudiants aient dépassé le stade de la traduction littérale pour arriver à traduire le sens du texte, en tenant compte du contexte, alors qu'ils suivent les deux derniers cours, à savoir Traduction intermédiaire (FIFr 3053) et Traduction avancée (FIFr 3054) (cf. Partie I, Chap. 3 §3.3 et §3.3.4). Selon les objectifs déclarés de ces deux derniers cours, les étudiants doivent être capables de traduire différents types de textes (narratifs, informatifs, descriptifs, etc.) au niveau du cours intermédiaire, puis des textes de différents domaines de spécialité au niveau avancé et d'exprimer le sens et les intentions du texte de manière claire et naturelle dans la langue cible. Il devient alors nécessaire d'introduire la méthode de traduction interprétative dont la compréhension du texte source est la première étape de cette approche. Il s'agit de saisir le sens contextuel et l'intention de l'auteur avant de passer à l'étape suivante qui consiste à se détacher du texte source, de sa forme et de sa structure pour reformuler le sens dans la langue cible avec les propres mots de l'apprenant. Cependant, les résultats du corpus de tests nous ont montré qu'outre leurs connaissances linguistiques et culturelles insuffisantes, ce sont les capacités de compréhension qui font le plus défaut à nos étudiants (cf. Partie III, Chap. 1, §1.3). Par ailleurs, les résultats du questionnaire destiné aux enseignants ont également révélé que ces derniers manquent de formation en matière de traduction (cf. Partie III, Chap. 2). Il est donc important et urgent qu'ils puissent parfaire leur propre compétence afin de la transmettre aux étudiants de manière encore plus efficace.

### **2. Initiation à la traduction professionnelle à l'université**

Les cours de traduction pédagogique mettent les étudiants amharophones en contact avec trois langues différentes, le français, l'anglais et l'amharique. Ces cours leur permettent d'apprendre des langues étrangères, de perfectionner leur langue maternelle et d'acquérir des techniques de traduction. Une fois les connaissances linguistiques et les techniques de traduction nécessaires acquises, il est utile d'initier les apprenants aux principaux domaines de compétences du traducteur professionnel afin que cette initiation puisse leur servir de déclencheur pour des études ultérieures en vue de devenir un traducteur professionnel. Comme l'ont souligné D. Gile (1982) et S. Cotelli (2008) (cf. Partie I, Chap.2, §4.5), les

objectifs de l'enseignement universitaire de la traduction sont non seulement l'acquisition de connaissances linguistiques, mais aussi l'initiation des étudiants au travail de traducteur. Autrement dit, des cours de traduction pédagogique à orientation professionnelle peuvent constituer un bon point de départ si l'étudiant décide plus tard d'entrer dans la profession de traducteur.

D. Kelly (2005 : 32) distingue les compétences du traducteur professionnel comme suit : (1) compétence culturelle et interculturelle (connaissance encyclopédique de l'histoire, de la géographie, des institutions, et sensibilisation aux questions de communication interculturelle) ; (2) compétence professionnelle et instrumentale (utilisation des ressources documentaires, recherche terminologique, utilisation des outils informatiques pour la pratique professionnelle (traitement de texte, publication assistée par ordinateur, bases de données, Internet, courrier électronique...)) ; (3) compétence psychophysiologique (confiance en soi, attention/concentration, initiative) ; (4) compétence interpersonnelle (capacité à travailler avec d'autres (travail en équipe)) ; (5) compétence stratégique (capacités d'organisation et de planification ; identification et résolution de problèmes)<sup>261</sup>.

Ces compétences renforcent la capacité à utiliser efficacement les connaissances contextuelles, à adopter l'attitude d'un professionnel, à établir des priorités dans le travail, à gérer son temps, à post-éditer son propre travail et celui des autres, à choisir des stratégies de traduction et à travailler en équipe. D'une manière générale, la bonne maîtrise des compétences linguistiques, des techniques de traduction et du savoir-faire du traducteur permet aux apprenants avancés d'acquérir des compétences polyvalentes pour rejoindre une formation professionnelle en traduction et devenir des traducteurs professionnels.

Dans le sous-chapitre suivant, nous présentons le témoignage global des traducteurs professionnels que nous avons interrogés sur la performance des étudiants de l'Unité de français en tant qu'apprentis traducteurs dans les pratiques de bureau, ainsi que leurs suggestions pour d'autres cours qui devraient incorporer dans le programme de l'Unité pour favoriser l'acquisition de compétences en traduction.

### **3. Résultats obtenus à partir de l'entretien avec les traducteurs**

En vue d'enrichir nos données et d'établir les bases d'une recherche approfondie sur la traduction professionnelle, nous avons recueilli des informations supplémentaires qui nous

---

<sup>261</sup> Notre traduction.

ont permis de mieux comprendre la pratique de la traduction dans le domaine professionnel. Nous avons donc interrogé quatre traducteurs en activité afin d'identifier à l'avance les compétences requises pour relever les défis futurs de la traduction professionnelle, de répertorier les compétences qui font défaut aux apprentis traducteurs<sup>262</sup>, les nouveaux cours qui doivent être intégrés dans le programme de l'Unité de français afin que les diplômés puissent acquérir au mieux les bases des compétences d'un traducteur professionnel et être en mesure d'entrer sur le marché du travail.

Cet entretien vise à obtenir des informations auprès de traducteurs professionnels sur les points suivants : (1) leur parcours universitaire et professionnel, leur expérience dans la profession de traducteur, leur domaine de spécialisation et la formation qu'ils ont reçue en traduction ; (2) les langues qu'ils utilisent dans la pratique de la traduction, les types de documents qu'ils traduisent le plus souvent, les méthodes de recherche d'informations, les outils ou logiciels d'aide qu'ils utilisent en traduction ; (3) les compétences, la formation ou l'expérience nécessaires pour accéder à cette profession et au marché du travail ; (4) les défis auxquels ils ont été confrontés et la stratégie, les techniques ou les mécanismes correctifs qu'ils ont mis en œuvre pour surmonter les difficultés de traduction ; (5) la déontologie du traducteur professionnel ; (6) leur attitude générale à l'égard de la traduction, des traducteurs, des services et/ou agences de traduction en Éthiopie ; et enfin, (7) leur témoignage global concernant les performances des apprentis traducteurs lors des stages dans les bureaux (que traduisent-ils ? Comment traduisent-ils ?) et leurs propositions concernant les autres cours qui devraient incorporer dans le programme de l'Unité pour améliorer l'acquisition de compétences en traduction. Concernant le résultat de ces entretiens, le but de notre recherche n'étant pas principalement axé sur la traduction et les traducteurs professionnels, nous ne présentons que les points qui nous semblent utiles pour enrichir nos constatations.

### **3.1. Profil académique et professionnel des traducteurs**

Le résultat des entretiens indique que les traducteurs participants à l'enquête sont tous des professionnels assermentés ayant plus de cinq ans d'expérience dans le domaine et qu'ils possèdent tous leur propre bureau de traduction. L'examen de leur formation révèle qu'ils ne

---

<sup>262</sup> Comme le prévoit le programme d'études de Langue française et compétences professionnelles, tous les étudiants de quatrième année doivent faire un stage de fin d'études pour acquérir des compétences pratiques en bureautique, en traduction ou en enseignement. C'est ainsi qu'une grande majorité des étudiants de quatrième année ont déjà travaillé dans des bureaux, ou agences, en tant qu'apprentis.

sont pas diplômés d'une école de traduction mais formés à l'université dans différents autres domaines d'études que la traduction. Parmi leurs domaines de spécialisation figurent le commerce, les technologies de l'information et de la communication, l'informatique, l'économie et la littérature. Pour ce qui est de leurs langues de travail, ils utilisent indifféremment l'amharique, l'anglais et le français ; les trois langues de travail aux niveaux national et international.

### 3.2. Types de documents traduits, méthodes de recherche d'informations, outils ou logiciels utilisés lors de la traduction

Interrogés sur les types de documents qu'ils traduisent le plus souvent, les méthodes de recherche d'informations, les outils ou les logiciels qu'ils utilisent pour la traduction, les traducteurs donnent les réponses suivantes :

	Traducteur 1	Traducteur 2	Traducteur 3	Traducteur 4
Types de documents traduits	Localisation de logiciels, et traduction de documents d'assurance, de santé et juridiques, de contrats, de poèmes, ainsi que de communiqués scolaires <sup>263</sup> .	Brochures, conventions, contrats, sous-titres de films, documents administratifs, financiers et juridiques, comptes rendus, communiqués, discours, etc.	Livres, sous-titres de films, films documentaires, communiqués de presse, discours, reportages, brochures, documents sur les migrations et la gestion de conflits frontaliers, documents juridiques.	Manuels de formation, documents juridiques, documents de politique gouvernementale, documents administratifs, contrats, documents techniques, communiqués, discours, brochures, etc.
Méthodes de recherche d'informations, et outils ou logiciels utilisés	Sites de référence et articles sur le domaine, Dictionnaires en ligne et en version papier <i>Memesource</i> , Trados, GTT.	Dictionnaires, consulter des spécialistes, <i>Google Translate</i> , <i>Lingue</i> .	Consulter des spécialistes, glossaire, base de données terminologique, Trados, dictionnaires.	Consulter des spécialistes, glossaire terminologique, documents parallèles, sites et articles de référence, <i>Lingue</i> , Trados, dictionnaires.

Tableau 18 : Résumé des types de documents, des méthodes de recherche d'informations et des outils utilisés

<sup>263</sup> Notre traduction.

Comme le montre le tableau 18, les traducteurs sont confrontés à une variété de documents. Selon leurs réponses, les types de documents qui sont fréquemment traduits par tous les traducteurs sont des documents administratifs et juridiques, des contrats, des communiqués de presse, des discours et des brochures. Pour traiter de tels documents, outre les compétences linguistiques, la traduction professionnelle exige donc des connaissances spécialisées dans le domaine concerné, des compétences en matière de recherche d'informations et des compétences techniques.

En réponse à la manière dont un traducteur parvient à traiter cette diversité de documents, le traducteur 3 explique :

« Mon choix de document est basé sur ma familiarité avec le sujet et le domaine qui m'intéresse. Je choisis de travailler sur des documents relatifs à la gestion des frontières, aux migrations et à la situation politique en Éthiopie. Cependant, avec la demande croissante et les revenus élevés que rapporte ce travail, beaucoup de mes collègues sont la plupart du temps confrontés à des documents qui sont complètement nouveaux pour eux. Ce faisant, ils utilisent différentes méthodes de recherche d'informations : ils consultent des spécialistes, utilisent des glossaires, des documents parallèles, des sites de référence, des articles liés au domaine ».

À la question « Quel outil utilisez-vous le plus souvent ? », tandis que les trois traducteurs répondent qu'ils sélectionnent l'outil en fonction du type de document, le traducteur 2 précise :

« Selon moi, un dictionnaire standard est un outil indispensable pour tout traducteur. Employé de manière intelligente et efficace, il constitue la première source d'information. Quand je traduis, mon outil le plus précieux, c'est le dictionnaire. Google Translate allège certes la tâche, mais il faut relire et corriger le texte obtenu, car il y reste beaucoup de travail à faire une fois que le document est traduit sur Internet ».

À ce sujet, le traducteur 3 ajoute :

« Un traducteur, outre sa connaissance de deux langues et son expérience, doit également être capable d'utiliser les outils disponibles dans le domaine informatique. Il s'agit de bases de données, d'outils terminologiques, de localisation qui permettent d'améliorer la performance des traducteurs et les résultats des traductions effectuées. En effet, il ne faut pas exclure les outils non informatiques tels que le dictionnaire, dont la présence est très utile lorsque les outils informatiques sont absents. En tant que traducteur professionnel, vous devez vous familiariser avec différents types de dictionnaires spécialisés ».

### **3.3. Compétences, formation ou expérience nécessaires pour accéder à cette profession et au marché du travail**

En résumé, ces entretiens révèlent qu'il faut passer par des formations axées sur les compétences pour mener à bien toute tâche professionnelle. En d'autres termes, la seule connaissance de deux ou plusieurs langues ne rend pas un traducteur efficace. Certaines compétences de base doivent être acquises et assimilées avant d'entrer dans la profession et doivent être améliorées au fil du temps. Les compétences identifiées par les répondants comprennent les capacités de réception et de production, les compétences de traduction, les compétences interpersonnelles, stratégiques et techniques. De plus, ils soulignent que le traducteur doit se mettre à jour en suivant diverses formations de développement des compétences qui l'aideront à exercer efficacement sa profession.

### **3.4. Difficultés de traduction, et stratégies et techniques mises en œuvre pour les surmonter**

Interrogés sur les difficultés de traduction qu'ils rencontrent le plus souvent et sur les stratégies ou techniques qu'ils utilisent pour les résoudre, presque tous les répondants soulignent que la traduction des termes techniques, des acronymes et des abréviations est problématique. Ils expliquent que les dictionnaires peuvent ne pas être à jour, ni assez spécialisés et adéquats pour donner la signification de nouveaux mots/termes. Les logiciels produisent généralement une traduction de type calque ou littérale. Cependant, ils peuvent être utiles pour une première ébauche et pour défricher le thème ou le sujet du document. Pour rechercher la signification d'un nouveau terme, certains traducteurs se réfèrent au site



web de l'entreprise cliente, consultent l'auteur du document et stockent le terme trouvé dans leur glossaire terminologique en vue d'une prochaine utilisation. En ce qui concerne ses difficultés, l'un des répondants qui avait l'habitude de traduire des œuvres littéraires et des sous-titres signale ce qui suit :

« Je suis souvent confronté à des divergences culturelles, lexicales et sémantiques. Ce qui est court dans une langue donnée peut être long dans une autre langue cible. Les noms de personnes, les adresses, les noms de sociétés, etc. sont difficiles à traduire. Je les laisse généralement tels qu'ils sont dans la source. Si le client insiste, leurs traductions sont indiquées entre parenthèses. Comme stratégie, j'utilise simplement mes décisions intuitives personnelles pour résoudre les difficultés. Je communique ensuite les problèmes repérés au client. En général, pour résoudre les difficultés de traduction, il faut lire, relire et essayer de trouver des documents de référence en rapport avec le texte ou le contenu traité. Il faut également élaborer ses propres glossaires thématiques ».

### **3.5. Déontologie du traducteur professionnel**

Dans toute profession, une déontologie a pour but de réglementer la conduite professionnelle des praticiens. À l'instar des autres services, les services de traduction exigent des praticiens qu'ils travaillent dans le respect du code de déontologie. Un traducteur est tenu de respecter les principes, les devoirs et les pratiques professionnelles énoncés dans le code, guidant son comportement en toutes circonstances et quel que soit le statut sous lequel il exerce. Dans ce qui suit, nous présentons successivement le Code de déontologie compilé par la Société Française des Traducteurs (SFT) (2009<sup>264</sup>), celui de l'Institut Australien des Interprètes et Traducteurs (IAUSIT) (1990<sup>265</sup>) et enfin, celui pratiqué dans le contexte éthiopien et obtenu à partir des réponses des traducteurs interrogés.

En tant que membre de la SFT, les traducteurs sont tenus de respecter les principes, devoirs et pratiques professionnels suivants :

---

<sup>264</sup> Approuvé en 2009, le Code de déontologie général des adhérents de la SFT rassemble les principes de bonne pratique que les adhérents à la SFT s'engagent à respecter.

<sup>265</sup> *The AUSIT Code of Ethics was first drafted as a by-law in the early 1990s. It was then endorsed in expanded form at the National Annual General Meeting in 1995, and for the next 15 years served AUSIT and the wider profession well. A number of overseas educational institutions and professional bodies used it as a reference or as a model for their own codes.*

« (1) Probité et intégrité : le traducteur doit exercer sa mission avec probité et intégrité, fondement de la confiance du donneur d'ordre ; (2) Fidélité : le traducteur s'engage à travailler dans les règles de l'art en restituant fidèlement le message du document qui lui est confié ; (3) Secret professionnel : le traducteur est tenu au respect du secret professionnel sur toutes les informations et sur tous les documents qui lui sont transmis ; (4) Respect des donneurs d'ouvrage : le traducteur doit respecter la confiance que lui a accordée le donneur d'ouvrage ; (5) Respect des règles de l'art : il s'engage à travailler dans les règles de l'art, à savoir : (a) traduire uniquement vers sa langue maternelle ou une langue cultivée, maniée avec précision et aisance ; (b) disposer des connaissances et des compétences requises dans le domaine de spécialité de la mission ; (c) entretenir et développer ses connaissances et ses compétences professionnelles en se formant de manière permanente ; (d) refuser des délais incompatibles avec la mission confiée<sup>266</sup>».

En vue de réglementer la conduite professionnelle des traducteurs, l'IAUSIT élabore le Code général de déontologie suivant :

- (1) Confidentialité : les traducteurs respectent la confidentialité et ne divulguent pas les informations acquises dans le cadre de leur travail ;
- (2) Compétence : les traducteurs n'entreprennent que des travaux pour lesquels ils sont compétents, dans les langues pour lesquelles ils sont professionnellement qualifiés par leur formation et leurs diplômes ;
- (3) Impartialité : les traducteurs ne font preuve de partialité ni envers l'auteur du texte source ni envers les lecteurs visés par leur traduction ;
- (4) Exactitude : les traducteurs transfèrent le message complet dans la langue cible en préservant le contenu et l'intention du message ou du texte source, sans omission ni dénaturation ;
- (5) Développement professionnel : les traducteurs ne cessent de développer leurs connaissances et leurs compétences professionnelles<sup>267</sup>.

Pour ce qui est du contexte éthiopien, les résultats de l'entretien révèlent qu'il n'existe pas de syndicats ou d'instituts de traducteurs professionnels comme la SFT en France ou l'IAUSIT en Australie. Il n'existe pas non plus de documents officiels instituant un code de déontologie

---

<sup>266</sup> Le Code de déontologie général des adhérents de la SFT, disponible sur <https://www.sft.fr/code-de-deontologie-des-traducteurs>. Visité le 28/10/2020.

<sup>267</sup> Code of Ethics for Translating & Interpreting Professionals, available at [https://ausit.org/AUSIT/Documents/Code\\_Of\\_Ethics\\_Full.pdf](https://ausit.org/AUSIT/Documents/Code_Of_Ethics_Full.pdf) consulted on 28/10/2020. Notre traduction.

qui régit la pratique des traducteurs professionnels. Toutefois, deux des personnes interrogées expliquent que, pour toute question d'éthique professionnelle et toute autre question liée à la traduction professionnelle, elles se réfèrent à la 'Charte des traducteurs'<sup>268</sup> de la Fédération internationale des traducteurs, adoptée lors du Congrès de Dubrovnik en 1963 et modifiée à Oslo le 9 juillet 1994. À cet égard, parmi les répondants, un propriétaire d'une agence de traduction nous explique qu'il s'est doté d'un document d'accord contractuel, adapté à partir de cette Charte, dans lequel sont intégrés les devoirs du traducteur sous-traitant :

« (1) Engagement de confidentialité de la part du traducteur ; (2) Respect des délais de traduction ; (3) Engagement du traducteur de ne pas sous-traiter à une autre entreprise sans le consentement écrit préalable du donneur d'ordre ; (4) Engagement du traducteur de n'accepter un travail que s'il est à la hauteur de ses compétences ; (5) Garantie de la part du traducteur de sa disponibilité ; (6) Engagement sur la confidentialité absolue de l'accord liant le traducteur au donneur d'ordre ».

### **3.6. Attitude générale à l'égard de la traduction, des traducteurs, des services et agences de traduction en Éthiopie**

Il a été demandé à ces professionnels de la traduction, âgés entre 35 et 52 ans, de s'exprimer sur leur attitude générale à l'égard de la traduction, les traducteurs, les services et les agences de traduction en Éthiopie. Voici le point de vue de trois traducteurs d'entre eux.

D'après le traducteur 1 :

« La traduction est à son premier stade. Les agences de traduction et les clients ne peuvent pas encore distinguer le rôle du traducteur, qui n'est rien d'autre qu'un simple rédacteur de rapports que l'on trouve aux portes des tribunaux. Le paiement est calculé en termes de pages, ce qui est démodé. On a également tendance à croire que celui qui peut parler n'importe quelle autre langue peut faire du travail de traduction, ce qui est très faux. L'académie de langues éthiopienne n'est pas très forte et ne donne pas de directives pour maintenir la qualité des langues locales dans la presse écrite et les médias électroniques. Chacun écrit et parle selon ses préférences. Les autorités n'accordent pas l'attention nécessaire au maintien de la qualité des contenus imprimés

---

<sup>268</sup>La Fédération internationale des traducteurs – Charte du traducteur, texte disponible sur <https://www.fit-ift.org/fr/translators-charter/> Consulté : le 28/10/2020.

et transmis par voie électronique en utilisant les langues locales. De nombreux problèmes de qualité liés aux langues locales sont négligés, bien que les gens soient encouragés à utiliser leur langue maternelle ».

En donnant plus de détails sur les traducteurs et les agences de traduction, le traducteur 2 expose ses vues générales comme suit :

« En ce qui concerne la traduction, c'est un domaine inexploité et avec du potentiel. En Éthiopie, nous trouvons surtout des traducteurs venus au moment de la création de l'Union africaine, quand c'était encore l'OUA, et qui y sont toujours. C'est un domaine où la part du lion est prise par les anciens, qui veulent encore et toujours rester dans le métier qu'ils considèrent comme leur chasse gardée. Mais il est évident qu'avec le temps et l'âge, il faudra les remplacer. C'est pourquoi je pense que les traducteurs doivent non seulement accroître leur valeur et améliorer leurs compétences, mais aussi se maintenir dans le domaine. Quant aux agences de traduction, il y en a qui sont de très haute qualité et d'autres plutôt bas de gamme. Celles-ci sont situées dans certains quartiers d'Addis-Abeba où elles pratiquent des tarifs bas pour du travail de qualité médiocre. Ce n'est pas non plus parce que le tarif est élevé que l'on obtient une excellente traduction. Les agences où le prix de la traduction est raisonnable, c'est généralement l'usine, on y fait un peu de tout ».

Les réponses des traducteurs montrent donc qu'en Éthiopie, la traduction est à son stade embryonnaire et que le domaine est inexploité. De façon générale, on pense que toute personne connaissant deux langues peut être traducteur. Cette attitude est celle de la plupart des clients, et cela a pour effet de diminuer la valeur d'un service de traduction. Selon les personnes interrogées, cette attitude doit être modifiée en sensibilisant non seulement les clients, mais aussi les partenaires ou les investisseurs. Quant aux traducteurs professionnels, ils doivent bénéficier d'une formation continue et d'une meilleure rémunération pour le service qu'ils rendent. Selon le traducteur 3, certaines agences de traduction considèrent qu'un traducteur devrait avoir droit à une rémunération pour ses services, déterminée notamment en fonction de son expérience, de sa formation, de ses compétences particulières, de la nature technique du document et des délais convenus. Cependant, les agences se retrouvent parfois confrontées à des clients qui sont sensibles au prix, ce qui les oblige à baisser leurs tarifs. Par ailleurs, elles doivent aussi satisfaire le traducteur qui fait du bon travail.

### **3.7. Témoignage de traducteurs sur la performance des apprentis traducteurs et propositions pour d'autres cours à intégrer dans le programme de l'Unité**

Les dernières questions posées aux traducteurs professionnels concernent les performances des apprentis traducteurs dans le cadre de leur travail de stagiaires dans leurs bureaux ou agences : « Qu'ont-ils traduit ? », « Comment ont-ils traduit et comment évaluez-vous les performances des stagiaires ? ». En effet, une grande majorité des étudiants de quatrième année ont déjà travaillé dans des bureaux de traduction et quelques-uns parmi les personnes interrogées ont été les tuteurs d'anciens étudiants à différents moments. Nous leur avons également demandé s'ils ont des propositions à nous faire concernant des enseignements qui devraient être intégrés au programme de l'Unité afin de renforcer l'acquisition de compétences des étudiants en traduction.

Les réponses des traducteurs révèlent que les stagiaires arrivent dans leurs agences sans aucune expérience préalable et sans savoir ce qu'ils doivent faire. Les tuteurs font alors en sorte qu'ils se familiarisent avec l'environnement de leur lieu de stage avant de les former à la traduction, à leur manière, en testant différentes orientations possibles. Enfin, ils permettent aux stagiaires les plus intéressés, les plus motivés et potentiellement les plus compétents de traduire des documents en fonction de leurs capacités.

Interrogés sur le type de documents que les stagiaires traduisent, les répondants citent les attestations (acte de mariage, acte de naissance, etc.), certains papiers officiels (des cartes d'identité, procès-verbaux etc.), des menus de restaurant, des cartons d'invitation, des brochures (non techniques), des sous-titres de films, de la publicité, entre autres.

À la question « Comment les stagiaires traduisent-ils et comment évaluez-vous leurs performances ? », les traducteurs indiquent que :

- au début, les étudiants ont des difficultés de compréhension et traduisent littéralement ;
- certains ont plus de lacunes que d'autres dont, aussi bien leur connaissance de la langue étrangère que des stratégies de traduction ;
- leur connaissance terminologique est souvent limitée, ainsi que leur capacité à paraphraser.

En guise de solution, les tuteurs obligent leurs stagiaires à lire et à comprendre les textes avant de les traduire. Ils exigent également qu'ils consultent tous les documents nécessaires à leur travail (documents parallèles, dictionnaires spécialisés), et leur donnent la possibilité de se servir des dictionnaires en ligne comme Lingue et Systran, ainsi que de la base terminologique de l'agence. En outre, ils leur apportent leur aide en traduction, en leur indiquant comment saisir l'idée principale d'un texte et comment rendre le sens dans la langue cible. Lorsque la tâche est terminée, ils leur demandent de se relire. Comme l'expliquent les traducteurs, les stagiaires actifs et motivés progressent au fil du temps et parviennent à traduire le sens du texte, en tenant bien compte du contexte.

En réponse à la question « Quels autres cours liés à la traduction professionnelle devraient être intégrés dans le programme de l'Unité ? », les répondants proposent des cours de lecture rapide, de perfectionnement de l'expression écrite en français, en anglais et en amharique, de méthodologie de la recherche documentaire, des cours d'introduction à des termes spécialisés (administration et finance, économie, droit, migration et politique) et des cours techniques (outils informatiques du traducteur).

Nous souhaitons rappeler ici les objectifs à atteindre à l'issue du cours de Traduction avancée (FIFr 3054) (cf. : Partie I, Chap. 3, §3.3.4). À la fin de ce cours, les étudiants doivent être capables de traduire des textes de différents domaines de spécialité et d'exprimer le sens et les intentions du texte de manière claire et naturelle dans la langue cible. Les domaines concernés sont : (1) les affaires ; (2) le sport ; (3) la mode ; (4) l'éducation ; (5) la littérature ; (6) le droit, la politique, l'économie. Ainsi, il apparaît que l'initiation à la traduction professionnelle est amorcée dans le cadre de cet enseignement universitaire et que l'intégration de cours tels que la méthodologie de recherche documentaire et d'autres, mentionnés plus haut, dans le programme de l'Unité de français, permettra de doter les apprenants avancés des connaissances requises afin qu'ils puissent entamer à l'avenir, et dans de bonnes conditions, une formation en traduction professionnelle.

# **CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS**

## **CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS**

Cette étude vise à identifier les problèmes linguistiques et de traduction auxquels sont confrontés les étudiants de troisième année de l'Unité de français à l'Université d'Addis Abäba. Ces étudiants traduisent du français vers l'amharique. En explorant le rôle de l'analyse des erreurs dans l'enseignement de la traduction pédagogique et en examinant la pratique de l'enseignement du français langue étrangère dans cette même Unité, nous envisageons de proposer une méthode d'enseignement adaptée aux conditions d'étude des apprenants et au contexte général de l'Université. Afin de recueillir les données adéquates et pertinentes pour cette étude, nous avons utilisé des méthodes de recherche mixtes. Les instruments de recherche incluent un corpus de tests, des questionnaires, des entretiens, l'analyse de documents et l'observation participante. À l'issue de ce travail, nous avons présenté et discuté dans la troisième partie un certain nombre de réflexions.

Cette dernière partie résume les principaux résultats qui ont été dégagés de l'analyse des données recueillies. Nous présentons tout d'abord l'essentiel des réflexions que nous avons tirées de diverses littératures, ainsi qu'une synthèse des principaux problèmes de traduction du français vers l'amharique et les sources d'erreur en cause. En nous appuyant ensuite sur les résultats obtenus, nous formulons quelques propositions didactiques en vue d'améliorer l'enseignement de la traduction pédagogique au sein de l'Unité de français de l'UAA. Enfin, nous évoquons les limites de notre étude et recommandons des pistes de recherche pour l'avenir.

### **1.1. Réflexions théoriques et pratiques**

Nous avons commencé cette recherche en exposant le contexte multilingue de l'Éthiopie et son système éducatif (cf. Partie I, Chap. 1). Nous avons ensuite abordé les rôles de l'analyse des erreurs et de la traduction pédagogique qui, selon nous, peuvent contribuer à mieux faire connaître la traduction, un domaine d'étude peu exploré à ce jour à l'UAA (Partie I, Chap. 2). Les résultats de l'étude montrent que le contexte multilingue de l'Éthiopie, renforcé par le système éducatif également multilingue, permet d'introduire la traduction dans l'enseignement des langues étrangères au niveau universitaire. En d'autres termes, la diversité linguistique du pays, consolidée par un système éducatif qui enseigne l'anglais et l'amharique dès l'école primaire, est devenue un atout pour la mise en place de cours de traduction pédagogique dans les classes de français. L'introduction de ces cours dans le programme de



langues étrangères apporte une meilleure compréhension des structures des deux langues et renforce les compétences des étudiants en traduction. Les activités de traduction sont des outils pédagogiques utiles qui aident les étudiants à développer et à améliorer leurs connaissances en vocabulaire et en grammaire, leurs compétences en lecture et en écriture. De même, en didactique des langues, l'analyse des erreurs joue un rôle primordial en fournissant un retour d'information dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Les erreurs sont à considérer comme des indices positifs, c'est-à-dire comme des éléments qui jouent un rôle positif dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, les erreurs des apprenants informent l'enseignant sur la manière dont l'apprentissage évolue et se structure chez l'apprenant. L'analyse des erreurs peut être d'une grande aide pour l'enseignant, car elle lui permet de voir où se situe un problème donné et de mieux identifier sa source. En pratique, nous avons remarqué que la traduction du français vers l'amharique, deux langues structurellement et culturellement différentes, est l'opération la plus difficile pour les étudiants amharophones. C'est dans ce contexte que notre recherche est construite et se concentre sur les problèmes que posent les erreurs des étudiants amharophones qui apprennent le français comme langue étrangère. Dans cette optique, nous essayons, ci-après, de résumer les principales conclusions de la littérature existante qui constituent les éléments d'interrogation de notre étude en matière d'erreur et de traduction. Les principaux résultats dégagés de diverses littératures peuvent être résumés comme suit :

- L'avantage de l'analyse contrastive des deux langues en jeu réside dans le fait qu'elle permet au traducteur (ou apprenti traducteur) de prendre conscience des différences structurelles entre ses deux langues de travail et de renforcer ses connaissances linguistiques, même si une telle analyse ne suffit pas à traiter un texte à traduire dans son ensemble (cf. Partie I, chap. 2 §6.1.1). L'analyse contrastive de la structure de la langue maternelle et de la langue étrangère ne peut à elle seule expliquer les causes des erreurs de traduction des étudiants.
- J. Delisle (2005) souligne que la méthode comparative, ou contrastive, est un exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont le but est l'acquisition d'une langue étrangère. Dans ce cas, la traduction est mise au service de la langue étrangère, elle n'est pas une fin en soi. L'enseignement de la traduction pédagogique à l'université contribue donc à l'acquisition d'une langue étrangère.

- L'approche communicative, méthode d'enseignement récente, considère l'erreur comme une étape normale et inhérente au processus de l'apprentissage. Par conséquent, en tant qu'apprenants en langue, les traducteurs débutants ne peuvent éviter de commettre des erreurs. Il faut alors traiter celles-ci systématiquement. Le but de la méthode communicative n'est pas l'apprentissage de la langue pour la langue, mais l'apprentissage de la langue à des fins de communication (cf. Partie I, chap. 2, §6.1.2). D'où l'accent mis sur le rôle du sens. De même que l'accent est mis sur l'équivalence de sens dans la méthode interprétative de la traduction. D'après l'approche interprétative, le processus de traduction consiste à comprendre le texte original, à déverbaliser sa forme linguistique et son contexte, et à exprimer dans la langue cible les idées comprises et les sentiments ressentis. Cette approche en trois étapes a un grand mérite pédagogique, car elle fait prendre conscience aux apprentis traducteurs que l'opération de traduction n'est pas simplement un exercice de transcodage, de conversion d'un code linguistique en un autre, mais qu'elle consiste à saisir le sens qui doit ensuite être réexprimé (Partie I, chap.2 §3.2.2). En effet, cette approche ne met pas de côté le rôle de la linguistique et de la comparaison des langues dans le processus d'apprentissage dans la mesure où l'acquisition des langues par la traduction est une confrontation des langues concernées. Elle met en relation au moins deux langues et deux cultures, et parfois deux époques (Partie I, chap.2 §3.2.2).
- En ce qui concerne les sources d'erreurs, nous avons constaté que les erreurs ne sont pas toujours le résultat d'interférences linguistiques et d'influences culturelles. Cela peut être le résultat d'un manque de motivation et d'intérêt, d'une négligence, d'une anxiété de la part de l'étudiant. Cela peut être dû à des connaissances extralinguistiques et encyclopédiques insuffisantes ou être le résultat de l'inadéquation du matériel pédagogique et des méthodes d'enseignement. Les facteurs émotionnels, physiques, sociaux et environnementaux peuvent également être à l'origine des erreurs commises (cf. Partie I, chap. 2 §6.1.2).
- La correction des erreurs est utile aux apprenants. L'erreur doit être traitée en temps utile afin qu'elle ne se fossilise pas définitivement dans la production écrite des étudiants. Tout en corrigeant les erreurs, l'enseignant doit décider quel type d'erreurs doit être corrigé. En effet, la correction doit se concentrer sur les erreurs qui entravent l'intelligibilité de la communication, c'est-à-dire que la priorité doit être donnée à la

correction des erreurs globales plutôt que des erreurs locales (cf. Partie I, chap. 2 §6.1.2). Les étudiants devraient être encouragés à bénéficier de la correction en groupe. De cette façon, l'analyse des erreurs peut être une méthode utile pour l'enseignement du français langue étrangère. L'intégration de la méthode d'analyse des erreurs dans l'enseignement de la traduction pédagogique permet à l'enseignant d'identifier les zones de problèmes de traduction des étudiants et leurs sources possibles. Pour les étudiants, elle leur donne la possibilité d'acquérir la langue étrangère et de maîtriser la langue cible en comparant et en analysant les éléments structurels et culturels des deux langues (Ibid. : §6.1.2).

- L'introduction de cours de traduction pédagogique dans un programme d'apprentissage de langues étrangères aide les apprenants à développer et à améliorer la compréhension de la lecture, les compétences de production écrite, la grammaire et le vocabulaire (Partie I, Chap. 2, §4.4). Il permet de mieux comprendre les structures des deux langues et renforce les compétences des étudiants en matière de traduction. La traduction est une compétence essentielle et une technique de résolution de problèmes qui favorise l'acquisition de langues étrangères et prépare les étudiants à la poursuite de leurs études et au marché du travail (Partie I, Chap. 3). Pour atteindre un haut niveau de compétence en traduction, les étudiants traducteurs doivent d'abord avoir une bonne maîtrise de leur langue maternelle, une connaissance linguistique et culturelle adéquate de la langue étrangère et une connaissance des techniques de traduction. Néanmoins, dans cette étude, nous avons constaté que les étudiants ont non seulement une mauvaise maîtrise de leur langue maternelle, mais aussi une connaissance insuffisante de la langue étrangère et l'habitude d'utiliser une des techniques de traduction les plus courantes, la traduction littérale. En conséquence, lors des tests pour cette recherche, ils ont commis de nombreux types d'erreurs que nous avons pu recueillir à partir du corpus de tests et les analyser pour en identifier les causes. Sur la base des résultats du corpus de test et en nous appuyant sur les résultats des questionnaires, de l'analyse des documents et des entretiens, nous essaierons de suggérer des remèdes pédagogiques vers la fin de cette partie. Mais tout d'abord, un résumé des principaux résultats de l'enquête est présenté ci-dessous.

## 1.2. Principaux résultats de l'enquête

L'objectif de cette étude est d'identifier les erreurs les plus récurrentes commises par les étudiants lors des exercices de version, d'identifier leurs causes, de proposer une méthode de correction et d'adapter une méthode d'enseignement et d'apprentissage plus appropriée aux cours de traduction. Nous avons intégré de multiples outils de collecte de données afin que les résultats de notre recherche soient valides et fiables. Préalablement à la collecte des données de l'étude principale, les tests, les questionnaires, les guides d'entretien ont été testés lors d'un essai pilote. Sur la base des retours de l'étude-pilote, certaines modifications ont été apportées à ces instruments de recherche avant la collecte des données pour l'étude principale (cf. Partie II, Chap. 1, §2.4). Les données du questionnaire ont été collectées auprès de 36 étudiants de troisième année de français et de 5 professeurs de français de l'Unité de français. Des entretiens ont été menés avec 4 traducteurs professionnels. Pour ce qui est des analyses de documents, nous avons consulté et analysé le programme d'études et le matériel pédagogique de l'Unité de français, les documents relatifs à la politique éthiopienne d'éducation et de formation, le Règlement intérieur et le Bulletin des normes académiques et de l'amélioration de la qualité de l'Université d'Addis Abäba.

C'est donc à travers l'analyse d'un corpus de tests de 36 étudiants de troisième année de français langue étrangère de l'Université d'Addis Abäba qui suivaient les cours de traduction pédagogique pendant l'année académique 2017/2018 que nous avons pu décrire les erreurs commises par ces étudiants. Ces erreurs ont été analysées en trois volets : les erreurs linguistiques (cf. Partie III, Chap. 1, §1.1), les erreurs de traduction (Partie III, Chap. 1, §1.2) et les erreurs de compréhension (Partie III, Chap. 1, §1.3). La correction des tests a révélé un total de 1 586 erreurs, dont 838 sont des erreurs linguistiques, 409 des erreurs de traduction et 339 des erreurs de compréhension (cf. Partie III, Chap. 1, §4.4, Tableau 8). On remarquera que la fréquence des erreurs dans la catégorie des erreurs linguistiques et culturelles est plus élevée que celle des deux autres catégories : erreurs de traduction et erreurs de compréhension. En analysant les données, nous avons exposé les résultats des analyses dans la partie III.

À partir de tout ce qui a été discuté dans la partie III, nous essayons de résumer les principaux résultats de l'étude et de proposer quelques solutions pour surmonter les problèmes relevés.

### 1.2.1. Compétences linguistiques et culturelles

Les compétences linguistiques et culturelles sont nécessaires aux étudiants universitaires pour atteindre un bon niveau de compétence en traduction. Ils doivent également être capables de lire et de comprendre le texte source, puis de le réexprimer dans la langue cible. En d'autres termes, l'accomplissement efficace des tâches de traduction exige de la part des étudiants traducteurs une bonne compréhension de la lecture et une bonne capacité d'expression écrite. Cependant, dans les cours de traduction pédagogique de l'Unité de français, comme nous l'avons vu dans la partie III, chapitre 1, il a été constaté que ce sont ces compétences qui manquent le plus aux étudiants à l'université. Nous avons également observé dans l'Unité que les étudiants ayant une connaissance insuffisante de la langue étrangère (français) et ne maîtrisant pas bien leur langue maternelle (amharique), notamment à l'écrit, commettaient de nombreuses erreurs lexico-sémantiques et morphosyntaxiques. Voici les principaux problèmes linguistiques et culturels dégagés par les tests de traduction.

- L'utilisation incorrecte des temps verbaux, des déterminants et des pronoms, le non-respect du genre et du nombre, l'utilisation incorrecte des formes possessives, le mauvais ordre des mots, les interférences morphosyntaxiques ont été les principaux types d'erreurs morphosyntaxiques observées (cf. Partie III, Chap. 1, §1.1.1).
- La restitution inexacte d'éléments lexicaux due à l'ambiguïté lexicale et à l'incompréhension, à l'utilisation de faux amis, au choix inapproprié de mots, à l'anglicisme se sont révélés être les principaux types d'erreurs lexico-sémantiques (cf. Partie III, Chap. 1, §1.1.2).
- Une méconnaissance des contextes sociaux, historiques et culturels des deux langues a rendu problématique la traduction des noms propres, des proverbes et des éléments culturels, provoquant ainsi de nombreuses erreurs de rendu (cf. Partie III, Chap. 1, §1.1.3).

Comme il ressort des résultats obtenus, les erreurs commises par les étudiants amharophones découlent en grande partie d'une connaissance insuffisante de la langue et de la culture source et cible ; d'une mauvaise lecture ; d'une mauvaise compréhension ; d'une reformulation inattentive du texte source ; d'un problème d'acquisition d'informations ad

hoc, faute d'utilisation d'une technique de traduction appropriée. Autrement dit, l'insuffisance des compétences linguistiques, culturelles et des techniques de traduction a conduit les étudiants traducteurs à commettre des erreurs de traduction.

Ces problèmes nécessitent donc l'enseignement de la grammaire comparative entre le français et l'amharique, comme c'est le cas entre le français et l'anglais, ainsi que des cours de civilisation pour pallier le manque de connaissances interculturelles des étudiants. Il est conseillé aux enseignants d'utiliser les exercices de traduction pour expliquer les différences entre les langues et les cultures, et montrer la spécificité de chacune. Par ailleurs, le processus d'enseignement/apprentissage peut être amélioré en concevant un cours centré sur les besoins des apprenants, en appliquant une approche pédagogique éclectique et en créant un espace de travail hybride grâce à l'intégration de plusieurs méthodes. En effet, lorsque l'on utilise plusieurs méthodes en intégrant, par exemple, la méthode comparative et/ou l'approche d'analyse des erreurs à la méthode communicative et/ou interprétative et en l'assistant par un ordinateur ou des outils électroniques, la faiblesse d'une méthode pourrait être écartée et/ou compensée par la force de l'autre. On estime que cette approche pédagogique renforce l'implication des apprenants dans les activités d'apprentissage et leur permet une performance active et efficace.

### **1.2.2. Compétences en matière de compréhension de la lecture et d'expression écrite**

Un élément clé du processus de traduction est que les étudiants doivent lire et comprendre la phrase, ou le texte, de la langue source et rendre le sens équivalent dans la langue cible. Lorsqu'il s'agit d'une activité de traduction, la compréhension du texte source exige une bonne connaissance de la langue, des connaissances extralinguistiques et des capacités d'analyse. Cependant, comme le montrent les résultats des tests et comme l'ont indiqué les étudiants dans le questionnaire (cf. Partie III, Chap. 1, §2.1.3), la compréhension du texte source est leur principal problème. Ainsi, la lecture déficiente du texte source entraîne une mauvaise compréhension qui aboutit à la restitution de phrases erronées dans la langue cible. Il est donc nécessaire d'améliorer les compétences des étudiants en matière de lecture et d'écriture. À cette fin, il est indispensable de recourir à des cours de lecture active qui tiennent compte des besoins et des niveaux des apprenants et qui incluent des activités favorisant leur créativité et stimulant leur curiosité. En outre, les cours d'analyse du discours et ceux d'expression écrite doivent être renforcés afin que les étudiants puissent améliorer

leurs compétences non seulement en matière de compréhension et d'expression écrites, mais aussi d'analyse de la logique et du contenu du texte.

### **1.2.3. Stratégies de traduction et compétences en matière de recherche d'informations**

La traduction est une activité complexe dans laquelle les apprenants rencontrent différents types de difficultés. Pour les résoudre, des techniques et des stratégies de traduction appropriées doivent être exploitées.

#### **1.2.3.1. Techniques de traduction**

Le résultat de cette étude montre que, lors des exercices de traduction pédagogique, les apprenants ont essentiellement utilisé la stratégie de traduction littérale (Partie III, Chap. 1, §1.2.6) révélant ainsi, que de nombreux étudiants manquent de connaissances théoriques et techniques en matière de traduction. Par conséquent, le recours à une seule technique de traduction, en raison d'une maîtrise insuffisante des autres techniques, les a conduits à la restitution de phrases erronées. Par ailleurs, les résultats du questionnaire destiné aux enseignants (Partie III, Chap. 2, §2.1) révèlent également que tous les enseignants des cours de traduction pédagogique de l'Unité de français sont spécialisés dans l'enseignement des langues étrangères, mais qu'aucun d'entre eux n'a suivi de formation en traduction. De ce fait, les enseignants eux-mêmes n'ont pas la connaissance nécessaire des théories et des techniques de la traduction. Aussi, afin que la transmission des connaissances se fasse correctement, ils doivent compléter leur compétence par une formation continue en traduction.

#### **1.2.3.2. Recherche d'informations**

La consultation d'un dictionnaire est l'une des stratégies importantes pour la recherche d'informations et pour la traduction. Comme nous l'avons vu dans la première partie, chapitre 2, §7.1.1, les dictionnaires sont depuis longtemps reconnus comme étant des outils d'apprentissage très pratiques et constituent souvent la première source d'information utilisée par les apprenants et les traducteurs. En utilisant les dictionnaires, les étudiants renforcent leur autonomie dans l'apprentissage. Cette autonomie est renforcée à long terme lorsque cette pratique est maîtrisée et régulière. Cependant, lors de nos observations, nous avons constaté que les étudiants ne savent pas utiliser correctement les dictionnaires. Par exemple, ils consultent des dictionnaires généraux pour la traduction de textes spécialisés. Ils sont alors

confrontés à un problème de choix des termes appropriés. De plus, selon notre enquête auprès des enseignants et des étudiants sur les outils d'accès à la recherche d'information, la pénurie de ces outils dans l'Unité est avérée. Certes, lors des tests, les étudiants ont pu utiliser les outils de recherche d'information mis à leur disposition par l'Unité, tels que les dictionnaires bilingues. Cependant, ils ne sont pas suffisants par rapport au nombre d'étudiants dont certains sont contraints d'utiliser leurs mini-dictionnaires de poche et leur appareil téléphonique pour accéder aux dictionnaires en ligne. En ce qui concerne la façon dont les apprenants se servent d'un dictionnaire, nous avons noté qu'ils s'appuient fortement sur les dictionnaires bilingues pour trouver la signification des mots qu'ils ne connaissent pas. Cependant, ils choisissent le plus souvent la première définition du mot sans tenir compte de son contexte, ce qui entraîne régulièrement des erreurs de traduction. Nous avons également observé que bon nombre d'étudiants n'utilisent pas un dictionnaire monolingue qui peut les aider à trouver le sens contextuel des mots. Il est donc recommandé aux étudiants d'utiliser efficacement et régulièrement les dictionnaires monolingues, mais aussi les dictionnaires encyclopédiques, les dictionnaires spécialisés, les outils électroniques et autres sources de documentation dans les cours de traduction, afin de réduire au minimum la production d'erreurs et d'enrichir leurs connaissances de diverses manières. De plus, il est important de leur apprendre à utiliser la traduction automatique en ligne de façon systématique, plutôt que de l'interdire. Les futurs employés sont susceptibles d'y avoir recours à un moment ou un autre de la vie professionnelle des traducteurs ; il semble donc utile de les familiariser à la traduction automatique au cours de leur formation.

#### **1.2.4. Intérêt et motivation de l'étudiant**

Comme nous l'avons vu dans la partie III, chapitre 3, §3.4.2.3.3, l'intérêt est un facteur de motivation qui dynamise l'apprentissage et la réussite scolaire. Lorsque les étudiants s'intéressent à un domaine académique, ils assistent assidûment aux cours, sont attentifs, s'impliquent davantage et parviennent à traiter efficacement les informations et à obtenir de bons résultats. La motivation joue donc un rôle déterminant dans l'apprentissage des langues étrangères. Dans notre étude, les résultats du questionnaire ont indiqué que pour vingt-neuf étudiants (80,5%) sur trente-six, l'Unité de français ne figurait pas sur la liste de leurs trois premiers choix. En d'autres termes, la grande majorité des étudiants n'était pas intéressée par l'apprentissage du français comme langue étrangère. Notre observation et les informations obtenues à partir du questionnaire destiné aux enseignants ont confirmé que les étudiants qui



ont rejoint l'Unité par choix ont obtenu de bons résultats et sont devenus compétents, tandis que ceux qui l'ont rejoint par défaut étant moins intéressés, donc moins motivés, ont obtenu de mauvais résultats. En outre, la perception même de la traduction comme une opération difficile et complexe de la part des étudiants frustre de nombreux apprenants (cf. Partie III, Chap. 2, §2.6). Par conséquent, ils ressentent une certaine anxiété qui les conduit à de mauvaises performances. À cet égard, notre première recommandation est que les besoins et les intérêts des apprenants doivent être pris en compte lors du choix de leur département en première année. Cependant, une fois qu'ils ont rejoint l'Unité, il faudrait les rendre plus enthousiastes à l'égard de l'apprentissage des langues et leur faire comprendre les liens significatifs entre leur apprentissage du français et les avantages sociaux, économiques et psychologiques dont ils pourraient bénéficier. Il est donc important d'explicitement ces bénéfices potentiels et de rendre l'enseignement plus intéressant afin de motiver les apprenants. Parmi les stratégies recommandées pour accroître la motivation des étudiants, on peut citer les suivantes : fournir aux étudiants divers encouragements lors des évaluations, leur faire des appréciations positives, leur donner des exercices adaptés à leur niveau de maîtrise afin de les aider à progresser, leur donner plus d'opportunités pour participer aux discussions en classe et en groupe.

### **1.2.5. Enseignants de traduction, matériel pédagogique et pratiques d'enseignement actuelles**

Les résultats du questionnaire destiné aux enseignants et notre observation nous ont permis de décrire la pratique actuelle des enseignants de l'Unité en matière d'enseignement de traduction pédagogique. De même, les résultats de l'analyse des documents nous ont montré les points forts et les points faibles du programme d'études.

#### **1.2.5.1. Enseignants de traduction pédagogique**

Comme l'a mentionné J. Delisle (2005) (cf. Partie I, Chap. 2 de notre thèse), la traduction universitaire, qu'elle soit dite, la traduction pédagogique, correspond aux enseignements du thème et de la version dans les départements de langues étrangères appliquées ou non. Dans la formation de l'Unité de français de l'UAA, la plupart des enseignants sont des universitaires spécialisés en langues ou en littératures et civilisations, mais ne sont pas des traducteurs professionnels. En effet, comme le révèlent les résultats du questionnaire destiné

aux enseignants aucun d'entre eux n'a suivi de formation en traduction.

Nous pouvons donc en déduire que ces enseignants n'ont pas une connaissance suffisante des théories de la traduction et que, pour palier ce manque et leur permettre d'améliorer leurs compétences, un stage de formation intensive devrait leur être proposé dans un premier temps. Ils pourront ensuite compléter leur formation dans le cadre d'une formation continue ou en lisant des publications spécialisées sur la traduction. En effet, étant donné que la connaissance des différentes théories fournit aux enseignants les moyens nécessaires pour identifier les problèmes de traduction que rencontrent les étudiants, trouver les facteurs à prendre en considération pour résoudre les problèmes, énumérer les procédés de traduction possibles et faire des recommandations sur les techniques et stratégies de traduction les plus appropriées, il convient d'organiser une formation continue dans ce domaine. Les enseignants devraient également être encouragés à participer aux ateliers et séminaires organisés sur ce sujet.

#### **1.2.5.2. Méthodes et pratiques d'enseignement actuelles**

La nouvelle tendance en didactique des langues étrangères déplace le centre d'action de l'enseignant vers l'apprenant. Ainsi, l'enseignement du français langue étrangère ne peut plus être centré sur l'enseignant, mais doit être orienté vers l'apprenant afin de répondre aux besoins et aux intérêts de ce dernier (cf. Partie I, Chap. 2). Dans une classe de langue centrée sur l'apprenant, les étudiants participent activement et discutent librement. Les enseignants facilitent l'apprentissage et guident les apprenants afin d'encourager la pensée créative et de développer l'autonomie de ces derniers. Cela n'est pas encore le cas dans la pratique de l'Unité de français de l'UAA. Notre observation des activités réelles des enseignants et des étudiants nous montre que les enseignants conservent un rôle dominant dans les classes et que les étudiants comptent beaucoup sur les instructions et les corrections des enseignants. L'enseignement de la traduction reste donc sur une procédure traditionnelle centrée sur l'enseignant, que ce soit pour la lecture, l'étude du vocabulaire ou de la grammaire, la traduction et la correction.

Comme l'enseignant contrôle l'ensemble du processus et propose le modèle des meilleures solutions linguistiques liées aux tâches de traduction, ce type de cours de traduction ne parvient pas à impliquer les étudiants dans les activités d'apprentissage. Dans notre

observation, nous avons également remarqué une moindre implication des apprenants dans les discussions, la participation active et le travail de groupe. L'enseignant prend toutes les décisions et l'apprenant s'y conforme. Nous pensons que les cours de traduction doivent faire participer les étudiants aux activités d'apprentissage, car seule la pratique de l'apprentissage actif aidera les apprenants à améliorer leurs connaissances dans divers domaines.

À propos des exercices de traduction et des stratégies de correction qui sont pratiqués dans le processus d'enseignement/apprentissage à l'Unité de français, les résultats du questionnaire montrent que si de nombreux enseignants privilégient les exercices de traduction de phrases isolées en classe, qu'ils corrigent en classe, quelques enseignants proposent des textes à traduire à la maison. De fait, le résultat n'est pas le même dans les deux cas. Nous avons remarqué, à partir du corpus de tests, que les étudiants ont des problèmes de traduction avec les phrases isolées. En traitant la traduction de phrases hors contexte, beaucoup d'étudiants se retrouvent avec de mauvaises restitutions. En outre, dans ces exercices en classe, le temps imparti ne suffit pas à certains étudiants pour qu'ils puissent relire et parfaire leur traduction avant la correction par l'enseignant. En revanche, dans le cas des exercices de traduction faits à l'avance à la maison, les étudiants ont eu plus de temps pour accomplir leurs tâches, corriger leurs travaux et être prêts pour les corrections. Pour surmonter le problème de la traduction de phrases isolées, les enseignants doivent expliquer à leurs étudiants qu'un mot ou une phrase peut changer de sens selon le contexte. Ils doivent également leur proposer des exercices de traduction contextualisée à pratiquer progressivement en fonction leurs niveaux. La relecture des traductions, les travaux pratiques en groupe, l'évaluation entre étudiants doivent être encouragés afin qu'ils puissent améliorer leurs compétences d'apprentissage.

Toujours d'après les résultats obtenus à partir du questionnaire de l'enseignant, il s'avère que la méthode d'enseignement appliquée en classe de français varie d'un enseignant à l'autre. Trois enseignants sur cinq privilégient la méthode comparative de traduction dans l'enseignement de la traduction pédagogique, car ils estiment que les étudiants manquent principalement de connaissances linguistiques. Cette méthode d'enseignement peut sembler adaptée aux débutants pour améliorer l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire. Cependant, l'enseignement de la traduction doit aller bien au-delà. Tout en prodiguant des cours de traduction pédagogique, nous devons présenter aux étudiants des stratégies de

compréhension et de réexpression, des techniques de traduction, des stratégies de recherche d'informations. Ce faisant, nous pouvons mettre à profit de certains concepts de base de la traduction professionnelle pour guider les étudiants vers le métier de traducteur et leur permettre de maîtriser certaines techniques de base. De cette façon, nous pourrions introduire une méthode de travail qui nous permettra de mieux créer un environnement propice à l'apprentissage de la traduction.

### **1.2.5.3. Programme de la licence de français et conditions d'enseignement**

Un examen du programme d'études de la licence de français dans la première partie de cette thèse, au chapitre 3, nous a montré qu'un programme officiel est un document utile qui permet à chaque enseignant de s'intégrer dans la formation. Cependant, en parcourant les descriptions de cours de l'Unité, nous avons remarqué que les objectifs proposés sont disproportionnés compte tenu des conditions réelles d'enseignement de l'Université. À l'UAA, et notamment à l'Unité de français, ces conditions sont matériellement et administrativement insuffisantes en raison du manque de matériel didactique et d'ouvrages de référence, de l'accès insuffisant à Internet, des retards dans les inscriptions administratives, dans l'achat d'ordinateurs, de photocopieurs et de livres, dans l'embauche du personnel enseignant, etc. L'Université n'est toujours pas en mesure d'atteindre ses objectifs d'enseignement en raison d'infrastructures inadéquates et sous-équipées (bibliothèque, salles de classe, laboratoire de langues, salles de TICE, entre autres). Ces conditions ont donc un impact négatif sur la réalisation des projets de formation.

Outre les problèmes de conditions d'enseignement, un problème méthodologique s'est également posé. Les trois cours de traduction sont dispensés, à raison de quatre semaines chacun, de manière intensive pendant un semestre. D'une part, le nombre d'heures allouées à chaque cours est insuffisant et constitue un handicap majeur dans la mesure où il ne permet ni l'achèvement du programme prévu ni l'approfondissement des sujets traités. D'autre part, cet enseignement propose dans le même cours, à la fois un volet "traduction vers la langue maternelle" et un volet "traduction vers la langue étrangère". Or, sur le plan pédagogique, il n'est pas conseillé d'enseigner en même temps deux composantes dont les objectifs et les pratiques sont différents, surtout pour les étudiants débutants en traduction. Cette situation a généré des conséquences négatives comme des interférences qui ont été révélées par les résultats du corpus de tests. En guise de solution, il convient de tenir

compte des considérations méthodologiques lors de la prochaine révision du programme d'études. En outre, il est important de fixer des objectifs d'apprentissage qui puissent être atteints, d'allouer suffisamment de temps à chaque cours, de choisir des sujets pertinents qui peuvent être abordés dans le temps imparti. Les conditions d'enseignement devraient donc être améliorées tant à l'université qu'au sein de l'Unité.

#### **1.2.5.4. Systèmes d'évaluation au sein de l'UAA**

Comme nous l'avons vu dans la première partie de cette thèse (cf. Partie I, Chap. 3), pour stimuler et améliorer l'apprentissage des étudiants, l'évaluation doit être orientée davantage vers le processus d'apprentissage que vers le résultat. En effet, l'évaluation formative, qui est continue, doit être effectuée au cours du processus d'apprentissage afin d'aider les apprenants à améliorer régulièrement leurs compétences. Cependant, les résultats de notre analyse des documents de l'Université (cf. Partie III, Chap. 3), montrent que selon la politique académique de l'UAA, l'évaluation des étudiants doit être faite de façon continue (50%) et par un examen final (50%). Rappelons que le principal inconvénient d'une évaluation qui se concentre uniquement sur les résultats d'un examen final est qu'il est, entre autres, dommageable pour l'étudiant dans la mesure où il n'y a aucune possibilité de rattrapage en cas d'échec. De même, le système d'évaluation de l'Unité donne une valeur égale aux deux types d'évaluation (formative et sommative) pour les examens de traduction. C'est la raison pour laquelle, concernant l'évaluation formative qui joue un rôle important dans le développement de l'apprentissage des étudiants, nous proposons d'accorder plus d'attention aux évaluations axées sur les processus qu'à celles axées sur les résultats. L'examen de la grille d'évaluation, montre que les valeurs des fourchettes de notes se chevauchent. Par exemple, pour la note la plus élevée, A+, la fourchette est de 90 % à 100 % ; pour la note suivante, A, la fourchette, ou intervalle de notation, est de 85 % à 90 %. La question est de savoir quelle note attribuer à l'étudiant qui est noté à 90 %. Obtient-il un A+ ou un A ? Sur quelle base fait-on le choix ? Ce système est problématique, car il manque de critères objectifs d'évaluation. Cela est gênant à la fois pour les enseignants et les étudiants insatisfaits qui contestent régulièrement la note obtenue. Le système de notation doit donc être révisé et une distinction claire des notes doit être établie.

### **1.2.5.5. Évaluation des cours de traduction pédagogique**

Comme il ressort des réponses des enseignants, ces derniers expliquent que, face à l'absence de critères d'évaluation précis et concrets pour les cours de traduction au sein de l'Unité de français, ils pratiquent une évaluation basée sur leurs intuitions et leurs expériences ; ce qui peut entraîner un manque de rigueur favorisant la part de subjectivité. Les résultats ont également révélé que l'évaluation de la traduction s'est principalement limitée à l'évaluation des compétences linguistiques (vocabulaire, grammaire et syntaxe). En ce qui concerne les examens sommatifs, les étudiants ont dû traduire des phrases isolées et des textes qui n'avaient pas été traités en classe. De nombreux étudiants n'ont pas pu accomplir leurs tâches dans les délais impartis, car la traduction des phrases isolées et non contextualisées leur a paru encore plus difficile que celle des textes. Bien qu'il y ait une pénurie de dictionnaires dans l'Unité, les étudiants sont autorisés à consulter ceux dont ils peuvent disposer lors des examens.

Pour remédier aux problèmes liés à l'évaluation de la traduction, une standardisation des critères d'évaluation sera prochainement établie par les enseignants afin qu'une évaluation harmonisée soit mise en place. Les étudiants seront alors sensibilisés à ces critères. Par ailleurs, l'évaluation continue et la correction des erreurs de traduction doivent être pratiquées afin d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage. Faire passer les examens dans une salle équipée d'ordinateurs et de connexions Internet, permettrait aux étudiants de consulter les outils électroniques, de pallier la pénurie de dictionnaires papier et de faire des recherches plus approfondies sur le sujet à traduire. De nos jours, l'accès aux technologies de l'information et de la communication fait évoluer la pratique de l'enseignement de la traduction. L'internet, s'il est exploité de manière appropriée, est une bibliothèque essentielle pour les ressources d'étude de la traduction. La traduction assistée par ordinateur peut ainsi être utilisée lors des évaluations en cas manque ou de pénurie de dictionnaires.

### **1.2.6. Orientation de la traduction universitaire vers l'acquisition d'un savoir-faire professionnel**

Comme il a été mentionné dans la première partie, chapitre 1, §3.2.1.6, l'Unité de français a le projet de lancer un master en traduction professionnelle dans les prochaines années. L'objectif est d'offrir une formation de spécialisation aux diplômés des différents départements de l'UAA, ainsi que d'autres universités nationales et/ou étrangères, qui ont au

moins un certificat DALF C1. Les diplômés de ce master seront qualifiés de traducteurs professionnels et seront en mesure de répondre aux besoins immédiats du marché du travail. De même, il a été souligné à plusieurs reprises que l'UAA considère l'enseignement de la traduction "académique" ou pédagogique comme un tremplin pour la traduction professionnelle que l'Unité souhaite lancer afin de répondre à la demande pressante du marché du travail.

Le besoin d'ouverture d'une formation professionnelle est également confirmé par les résultats des questionnaires soumis aux étudiants et aux enseignants, ainsi que par les entretiens réalisés avec des traducteurs professionnels. De nombreux étudiants et enseignants s'accordent sur la nécessité d'ouvrir des cours de traduction professionnelle pour les étudiants avancés et les enseignants intéressés. Les traducteurs professionnels qui ont intégré la profession sans aucune formation formelle ont également souligné la nécessité réelle d'une telle formation pour se mettre à niveau et surtout, pour bénéficier d'une certification universitaire dans l'exercice de leur métier.

Dans la première partie, chapitre 2, §4.5, nous avons évoqué la possibilité d'introduire la traduction professionnelle dans l'enseignement universitaire. Comme l'ont souligné D. Gile (1982), E. Lavault (2003) et S. Cotelli (2008), les objectifs de l'enseignement de la traduction sont non seulement l'acquisition de connaissances linguistiques, mais aussi l'initiation des étudiants au travail de traducteur. À cette fin, l'enseignement de la méthodologie de la traduction, telle que la lecture active et la méthodologie de recherche d'informations, aide les étudiants, au stade de l'initiation, non seulement à comprendre la différence entre la traduction littérale et la traduction professionnelle, mais les encourage à approfondir leur compréhension des textes sources, à développer leurs compétences linguistiques et pragmatiques qui leur font le plus défaut, mais qui sont les compétences attendues d'un traducteur professionnel.

Ainsi, il est apparu, au vu des résultats de notre enquête, que la traduction professionnelle peut être initiée dans le cadre de l'enseignement universitaire. Bien qu'il s'agisse de traduction pédagogique, nous pouvons encore tirer parti de certains concepts de base de la traduction professionnelle pour guider les étudiants vers la traduction professionnelle et leur permettre de maîtriser certaines techniques de base. Ce faisant, l'intégration de cours tels que la méthodologie de la recherche documentaire, les cours d'introduction aux termes spécialisés

et les cours techniques (outils informatiques du traducteur) dans le programme, contribuerait à doter les apprenants avancés des connaissances requises pour entamer une formation de traducteur professionnel à l'avenir. Ainsi, les cours de traduction pédagogique peuvent donc ouvrir la voie à une bonne maîtrise des deux langues et des techniques de traduction qui permettront aux apprenants avancés de poursuivre leur formation en traduction professionnelle et de s'intégrer dans l'environnement professionnel.

### **1.3. Recommandations et pistes de recherche pour l'avenir**

Les résultats de la présente étude nous ont permis de formuler un certain nombre de recommandations. Dans ce sous-chapitre, nous tentons de mettre en évidence les domaines dans lesquels des recherches supplémentaires peuvent être menées en vue d'améliorer la situation actuelle à l'UAA et de rendre l'enseignement de la traduction plus efficace à l'Unité de français.

#### **1.3.1. Recommandations**

Il est ressorti de notre analyse des documents et de nos observations que divers facteurs (administratifs et/ou logistiques, pédagogiques, psychologiques, etc.) affectent les activités académiques des enseignants et des apprenants à l'UAA. Voici donc quelques recommandations que nous pourrions faire à la lumière de ces constatations.

##### **1.3.1.1. Affectation des étudiants dans les départements selon leur choix**

L'Université d'Addis Abäba doit s'efforcer de répartir les étudiants dans les départements en fonction de leurs préférences, afin qu'ils apprennent avec intérêt et motivation. Cela aura un impact positif sur leurs performances. Comme nous l'avons mentionné dans la première partie, au chapitre 1, §3.3.4, à partir de 2014, avec le soutien de l'ambassade de France et en collaboration avec le ministère éthiopien de l'éducation, l'Alliance éthio-française et l'Université d'Addis Abäba, des cours de sensibilisation à la langue et à la culture françaises ont été progressivement introduits dans plusieurs écoles secondaires du pays, notamment Menilek II et Yäkkätit 12 à Addis Abäba, ainsi qu'à Diré Dawa, Härär et Däbrä Berhan. Il convient de renforcer ces enseignements afin que les élèves intéressés ayant une connaissance préalable du français puissent à l'avenir rejoindre l'Unité selon leur choix.



### **1.3.1.2. Révision de la politique de notation de l'université**

Le système de notation actuel de l'UAA doit être révisé en vue d'ajuster le chevauchement des fourchettes de notes et d'éviter les contestations des notes par les étudiants.

### **1.3.1.3. Doter l'université, notamment l'Unité de français, de matériel pédagogique, d'outils multimédias et de salles de classe adéquats**

Divers livres, magazines et autres journaux français que les étudiants peuvent emprunter ou lire sur place doivent être disponibles dans les bibliothèques de l'université. Cette dernière devrait construire davantage de laboratoires multimédias équipés d'ordinateurs et d'imprimantes en réseau avec l'Internet. En ce qui concerne l'Unité, elle devrait équiper l'ancien laboratoire de langues de dispositifs technologiques avancés afin que les étudiants puissent pratiquer leurs compétences linguistiques et informatiques. L'université devrait également envisager une meilleure exploitation des équipements existants et mettre à disposition non seulement des salles de classe en nombre suffisant mais aussi des salles pour le personnel.

### **1.3.1.4. Réviser et améliorer le contenu du programme en tenant compte des conditions réelles d'enseignement de l'Unité.**

Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut dans notre conclusion, les conditions d'enseignement dans l'Unité de français sont matériellement et administrativement difficiles en raison du manque de matériel didactique d'accès insuffisant à Internet, aux multimédias et autres outils électroniques, tels que les ordinateurs et les photocopieurs, d'insuffisance en personnel enseignant, entre autres. Sur le plan pédagogique, les trois cours de traduction sont dispensés de manière intensive pendant un semestre, avec un volume d'heures d'enseignement insuffisant qui ne permet ni de mener à bien le programme prévu, ni de former correctement les étudiants pour répondre aux objectifs visés. Nous recommandons donc aux concepteurs des programmes de réviser et d'améliorer leur contenu, en prenant en compte les conditions réelles d'enseignement de l'Unité.

### **1.3.1.5. Renforcer les capacités linguistiques des étudiants, orienter l'enseignement de la traduction vers le sens et améliorer l'enseignement de la traduction**

La traduction du français vers l'amharique est une opération délicate compte tenu des différences linguistiques et culturelles. Le résultat de notre enquête montre les problèmes de traduction des étudiants sont liés à un bas niveau de connaissances linguistiques culturelles face à deux langues de familles et de structures différentes. Le résultat indique également que de nombreux étudiants maîtrisent mal les techniques de traduction. Par conséquent, l'acquisition de compétences linguistiques et de techniques de traduction doit être renforcée. Pour ce faire, les points suivants peuvent être mis en œuvre.

- Une pratique plus poussée de la traduction devrait être proposée aux étudiants, en mettant l'accent sur les défis qu'ils doivent relever dans ce domaine. L'erreur permet à l'enseignant de diagnostiquer les faiblesses des apprenants. En recherchant les sources, l'enseignant doit expliquer aux apprenants les particularités des deux langues en question et les aider à éliminer leurs difficultés dans les domaines de la grammaire, du contexte et de la technique. L'enseignant doit encourager des discussions de groupe en classe, qui a pour avantage de faire baisser le niveau d'anxiété des étudiants et de mieux les impliquer dans les tâches qui leur sont assignées. Des exemples de traduction peuvent leur être donnés afin qu'ils puissent voir comment les points grammaticaux qui leur posent des problèmes y sont traités. Il convient ainsi de consacrer plus de temps en classe aux sujets les plus problématiques pour les apprenants.
- Les apprenants doivent être encouragés à lire des documents authentiques en français afin d'acquérir des connaissances encyclopédiques ; à traduire des textes ayant des thèmes sociaux, culturels, politiques, économiques variés qui leur permettent d'élargir leurs connaissances globales. Le choix des textes doit tenir compte à la fois de l'intérêt et du niveau des étudiants. Par exemple, à des fins de motivation, les textes tirés de l'actualité et ceux qui se rapportent aux problématiques de la jeunesse devraient être mis en avant. En outre, un entraînement intensif à la lecture et à l'écriture leur permettrait de développer les compétences de réception et de production, d'acquérir du vocabulaire et de la grammaire, conduisant à une amélioration générale de la compétence en langue cible.

- La recherche d'informations et l'utilisation des dictionnaires doivent être enseignées aux étudiants afin qu'ils soient capables de sélectionner les mots appropriés aux contextes donnés. Dans le processus d'acquisition d'informations lexicologiques et terminologiques, l'apprenant devrait consulter prioritairement le dictionnaire monolingue, puis, si nécessaire, le dictionnaire bilingue.
- Nous avons constaté que les étudiants ont du mal à saisir le sens des phrases isolées sans l'aide du contexte de production. Même avec l'aide d'un dictionnaire bilingue, ils ne sont pas en mesure de comprendre pleinement la phrase. L'intervention de l'enseignant est donc nécessaire pour faciliter la compréhension et permettre aux apprenants d'effectuer une traduction orientée vers le sens. Ces derniers, ainsi guidés par l'enseignant pour trouver la bonne équivalence des mots à partir du contexte, parviendront à traduire efficacement. En d'autres termes, une fois que les apprenants auront compris le sens, ils pourront traduire correctement selon les normes de la langue cible en y restituant le sens.

### **1.3.2. Pistes de recherche pour l'avenir**

Notre étude des cours de traduction s'est concentrée sur ceux de la traduction pédagogique offerts aux étudiants amharophones à l'Unité de français de l'Université d'Addis Abäba. Elle a principalement porté sur les exercices de version, du français vers l'amharique. À l'avenir, il pourrait être enrichissant de se pencher minutieusement sur ce qui se pratique dans les cours de traduction, y compris dans d'autres universités où le français est enseigné comme langue étrangère. Pour ce faire, la coopération avec les enseignants et les étudiants d'autres universités devrait être recherchée. Il serait ainsi possible d'ouvrir la voie à la mise en place d'une pédagogie de la traduction dans les programmes d'enseignement des langues étrangères dans différentes universités.

### **1.3.3. Considérations finales**

Les problèmes linguistiques et culturels posés par la traduction ne semblent pas avoir été bien explorés dans le contexte universitaire éthiopien ; la littérature correspondante s'est révélée plutôt inexistante. En outre, l'utilisation de la traduction dans l'enseignement des langues et le

rôle de l'analyse des erreurs dans l'enseignement des traductions pédagogiques n'ont pas été suffisamment examinés. Nous estimons que cette thèse contribue à la recherche dans ce domaine en fournissant des informations significatives sur le contexte éthiopien, en sensibilisant aux différents aspects des problèmes liés à la traduction, en incitant les enseignants à remettre en question leurs pratiques traditionnelles et en les encourageant à essayer de nouvelles approches dans leurs cours de traduction. Cela profiterait à tous les acteurs impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Dans le cadre de cette recherche, 36 étudiants de troisième année et 5 enseignants de l'Unité de français de l'UAA ont participé à l'enquête. Nous avons eu accès à ces participants facilement du fait que nous travaillons dans cette même université. À l'avenir, la taille de l'échantillon pourra être augmentée en faisant participer des étudiants et des enseignants de français de différentes universités d'Éthiopie. Il pourrait également être possible d'élargir l'enquête à des participants à différents niveaux. Bien que la présente étude fournisse des informations détaillées sur la pratique de la traduction pédagogique dans le contexte éthiopien et sur les principaux problèmes que rencontrent les apprenants, il est nécessaire de poursuivre et d'approfondir la recherche sur la traduction de ces deux langues, autant dans le sens amharique-français que dans le sens français-amharique.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## BIBLIOGRAPHIE

- ALAO, G., MEDHAT-LECOCQ, H., YUN-ROGER, S. & SZENDE, T. (éd). (2010). « Implicites, stéréotypes, imaginaires. La composante culturelle en langue étrangère », Paris : Editions des archives contemporaines.
- ANGERS, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des recherches*. Casbah université.
- ARROYO, E. « L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement ». 2008. Vol. XXVII No 1. Pp. 80-89.
- ASTOLFI, J.P. (1997). *L'erreur un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.
- Girma AWGICHEW. (2009). "The Origin of Amharic". Munich: Lincom Europa.  
*BA Program in French Language and Professional Skills*, French Program Unit, Addis Ababa University, 2008, Addis Ababa.
- Bahru ZEWDE. (1991). *A History of Modern Ethiopia*. London-Athens-Addis Ababa: Addis Ababa University
- BAKER, M. (1992). *In Other Words: a Coursebook on Translation*, London: Routledge.
- BALLARD, M. (1992). *De Cicéron à Benjamin : traducteurs, traductions, réflexions*. Presses Universitaires de Lille, 1992.
- BALLARD, M. (1993), *La traduction à l'université : recherches et propositions didactiques*, Lille : PUL.
- BALLARD, M. (1995). « Histoire et didactique de la traduction ». TTR : traduction, terminologie, rédaction, vol. 8, n° 1.
- BALLARD, M. (2005), « Téléologie de la traduction universitaire », *Meta*, Vol. 50, n° 1. Pp. 48-59.
- BALLARD, M. (2009), *Traductologie et enseignement de la traduction à l'université*, études réunies par Michel Ballard, Traductologie, Artois Presses Université.
- BASSNETT, S. (2002). "Translation Studies", 3rd Edition. Routledge: London and New York.
- Baye YIMAM. (1987). "Yä āmariñña Sāwasəw". Educational Materials Publishing, Addis Ababa.
- BENDER, M. L. (1985). "Ethiopian Language Policy 1974-1981". *Anthropological Linguistics*.
- Berhanou ABEBE, FICQUET E. (dir.). (2003). *Dictionnaire français-amharique*. Shama Books.

- BERTHET, A., DAILL, E., et. al. (2012). *Alter-ego+*, *Méthode de français*, Hachette Français Langue Étrangère.
- BESSE, H. (2001). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Crédif/Didier.
- BLOOR, T. & Wondwosen TAMRAT. (1996). *Issues in Ethiopian Language Policy and Education*. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. XVII, No. 5.
- BOGDAN, R., TAYLOR, S.J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*, New York, Wiley.
- BOYER, H., BUTZBACH, M. et, PENDANX, M. (1990). *Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Etrangère*, éd. Clé internationale, Paris.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B. et STARKEY, H. (2002). « Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignements », Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BYRAM, M. and GUILHERME, M. (2010). *Intercultural education and intercultural communication: tracing the relationship*. In Y. Tsai and S. Houghton (eds) *Becoming intercultural: inside and outside the classroom*. Newcastle/Tyne : Cambridge Scholars Publishing. Pp. 2-22.
- Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL) : apprendre, enseigner, étudier, 2001, Paris : Didier.
- CAREL, N. (2008). *Exercices de version*, Paris, Presses Universitaire de France.
- CARMINES, E., & ZELLER, R. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- CARY, E. (1985). *Comment faut-il traduire ?* Presses Universitaires du Septentrion.
- CATFORD, J. C. (1965). *A linguistic Theory of Translation: An essay in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- CHESTERMAN, A. (2000). *Memes of translation. The Spread of Ideas in Translation Theory*. Benjamins Translation Library 22. Amsterdam – Philadelphia.
- COHEN, M. (1995). *Traité de langue amharique*. Institut d'ethnologie, Paris.
- COLINA, S. (2015). "Fundamentals of Translation". Cambridge: Cambridge University Press.
- COLLOMBAT, I. (2009). *La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction*, Université Laval, Québec, Canada.
- COOK, G. (1998). *Use of translation in language teaching*. In M. Baker, (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (Pp. 277-280). London: Routledge.

- CORDER, S.P. (1967). "The significance of learner's errors". *International Review of Applied Linguistics*. Pp. 161-170.
- CORDER, S.P. (1980). "Idiosyncratic Dialect and Error Analysis: Perspective in Second Language Acquisition", edited by Jack C. RICARD 5th ed., Longman.
- CORDER, P. (1981), « Error Analysis and Interlanguage ». Oxford University Press.
- CORDONNIER, J.-L. (1995). *Traduction et culture*. Paris : Hatier.
- COTELLI, S. (2008). « Didactique de la traduction ou didactique des langues ? Mise en place hybride d'un cours de traduction anglais-français », Travail de fin d'étude pour le diplôme en Enseignement supérieur et Technologie de l'Éducation, Centre de didactique universitaire de Fribourg.
- CRESWELL, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2e ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- CRESWELL, J. W., & PLANO CLARK, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CUQ, J.P & GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Collection FLE. Grenoble : PUG.
- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International, ASDIFLE.
- Curriculum. (2018). *BA Program in French Language and Professional Skills*. Addis Ababa University.
- DAUZAT, A. et ROSTAING, C. *Dictionnaire étymologique des noms de lieux en France*, éditions Larousse 1968.
- DE CAROL M. (éd.). (2006). « Didactique des langues et traduction », *Etudes de linguistique appliquée*, no 141.
- DEBYSER, F. (1971). « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue française*, no 8, pp. 31-62.
- DÉJEAN LE FEAL, K. « Traduction pédagogique et traduction professionnelle », in retour à la traduction, le français dans le monde, *Recherches et applications*, août-septembre 1987, pp. 107-117.
- DÉJEAN LE FEAL, K. (1993). « Pédagogie raisonnée de la traduction », *Meta*, Vol. 38, n° 2, pp. 155-197.
- DELISLE, J. (2005). *Enseignement pratique de la traduction*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.



- DELISLE, J. (sous dir.), (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa.
- DELISLE, J., LEE-JAHNKE, H. et CORMIER, M. C. (1999) : *Terminologie de la traduction*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Delombera NEGGA. *Le genre féminin en amharique : une tentative d'interprétation sémantique*. In Osu, S.N. (éd). (2016). Nouveaux regards sur la classification nominale dans les langues africaines. Peter Lang.
- DEMIRTAS, L. (2008). *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque : cas de l'Université de Marmara*, Thèse de Doctorat : İstanbul.
- DÖRNYEI, Z. (2010). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York, NY: Oxford University Press.
- DOROTHY, K. 2005. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester : St. Jérôme.
- DUFOUR, C. *L'ABC de l'élaboration d'un questionnaire*. EBSI, 34e Congrès annuel de l'ASTED, Université de Montréal, 9 novembre 2007.
- DURIEUX, C. (2005). « L'enseignement de la traduction : Enjeux et démarches » *Meta*, 50, 1 : pp. 10-45.
- DURIEUX, C. (2010). *Fondement didactique de la traduction technique*, La maison du dictionnaire.
- DUSSART, A. « Faux sens, contresens, non-sens : un faux débat ? », in *Meta : Journal des traducteurs*, volume 50, numéro 1, mars 2005, pp.107-119.
- ECO, U. (1979/1985), *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*, éd. Grasset & Fasquelle pour la traduction française, 1<sup>ère</sup> édition Umberto Eco 1979.
- ECO, U. (1990). *Les limites de l'interprétation*, éd. Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani Sonzogno, traduit de l'italien par Myriem Bouzaher, éd. Grasset & Fasquelle (2006).
- Federal Democratic Republic Government of Ethiopia, *Education and Training Policy Document*, 1994, St George Printing Press, Addis Ababa, pp. 26-27.
- FISIAK, J. (1981). "Contrastive Linguistics and The Language Teacher". Oxford : Pergammon Press.
- FONTENELLE, T. (1994), « Le traducteur et le dictionnaire bilingue : l'apport de la lexicographique computationnelle », in *Le traducteur et ses instruments, Palimpsestes*, n. 8, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 27-40.
- France, ministère des Affaires étrangères et européennes, *La documentation française*. (2008). Paris.

- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLÉ International.
- Getachew ANTENEH., Derib ADO. (2006). *Language Policy in Ethiopia: History and Current Trends*. Ethiopian Journal of Education and Science, 2 :1. Jimma University.
- Getahun AMARE. (2005). "Amharic Grammar in a Simplified Way". Nigd Printing Press, Addis Ababa.
- GHIGLIONE, R. (1987). « Questionner » ? in A. Blanchet et al., *Les Techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- GILLARD, L. et Yeshe ALEMSEGED. (1997). Approche de la valeur aspectuelle du verbe amharique. *Trait-d'union collection*, Université d'Addis-Abeba.
- GILE, D. (1986). « L'exercice d'Interprétation-Démonstration de sensibilisation unilingue dans l'enseignement de l'interprétation consécutive », *Lebende Sprachen* 31/1, pp. 16-18.
- GILE, D. (2005). *La traduction, la comprendre, l'apprendre*. Paris : PUF.
- GILE, D. (2009), « Le Modèle IRDC "Interprétation - Décisions - Ressources - Contraintes" de la Traduction », In Laplace et al. (with Colette Laplace and Marianne Lederer) : Laplace, Colette, Lederer, Marianne et Gile, Daniel (eds). 2009. *La traduction et ses métiers. Aspects théoriques et pratiques*. Cahiers Champollion N° 12. Caen : Lettres Modernes Minard, pp. 73-86.
- Grammaire Amarigna* par un Missionnaire Lazariste. (1923). Imprimerie Alexis Desvages, Addis-Abeba.
- GRÉGOIRE, M. et THIÉVENAZ, O. (2013). *Grammaire progressive du français intermédiaire*, 3è édition, Clé International.
- GREVISSE, M. et GOOSSE, A. (1993). *Le Bon Usage. Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- GUIDÈRE, M. (2010). *Introduction à la traductologie. Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*, 2e éd. Bruxelles : De Boeck.
- Hailu FULAS & BENDER M.L. (1989). "Amharic Verbs Morphology", Michigan University, African Studies Center.
- HANSEN, G. et GILE, D. (2004). *Research on Methodology*. Atelier organisé dans le cadre du Congrès de l'European Society for Translation Studies. Lisbonne. 26-29 septembre 2004.
- HARRAP'S. (2007). *Dictionnaire et Méthodes de langues*. Chambers Harrap Publisher, UK.
- HIERNARD, J.-M. (2003). *Les règles d'or de la traduction*, Ellipses, Paris.

- HOUSE, J. (2015). *Translation Quality Assessment. Past and present*. Routledge, Oxford (UK).
- HUGHES, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- HUTCHINS, J. (1999). "Retrospect and prospect in computer-based translation". MT Summit, Singapore.
- JÄÄSKELÄINEN, R. (1993). *Investigating translation strategies*. In S. Tirkkonen-Condit & J. Laffling (Eds.), *Recent trends in empirical translation research* (pp. 99-120). Joensuu: University of Joensuu.
- JAKOBSON, R. (1959). *On Linguistic Aspects of Translation*, in R. A. Brower (ed.) *On Translation*, Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 232-39.
- JOHNSON, B. & TURNER, L. A. (2003). *Data Collection Strategies in Mixed Methods Research*. In A. Tashakkori & C. Teddie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kondjit GUETACHEW et KAÏTERIS, C. (2019). *Amharique express : langue officielle de l'Éthiopie*. Edition du Dauphin, Paris.
- La Constitution de la République fédérale démocratique d'Éthiopie*, 1994. Éthiopie.
- LADMIRAL, J-R (1979). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Payot.
- LADMIRAL, J.-R. « Traduire, c'est à dire... Phénoménologies d'un concept pluriel », *META*. Journal des traducteurs, 1995, Vol 40, N°3, pp. 409-420.
- LADMIRAL, J.-R. (1997). « Pour la traduction dans l'enseignement des langues : 'version' moderne des humanités », *Les langues modernes*, no 1.
- LADMIRAL, J-R. « Didactique et traduction », in *Traduction et apprentissage des langues. Entre médiations et remédiations*, Éditions des archives contemporaines, 2015.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor. MI. US: University of Michigan Press.
- LAVAUULT, E. (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. Didier Érudition.
- LAVAUULT, E. (2003). « Professionnaliser les formations universitaires : enjeux et difficultés » dans *Actes du Colloque international : Formation des traducteurs*, Université de Rennes 2, septembre, 2002, La Maison du Dictionnaire, Paris, pp. 199-207.
- LECHOPIER, N. (2007). *Éthique dans la recherche et démarcation : la scientificité de l'épidémiologie à l'épreuve des normes de confidentialité*. Paris.

- LECOQ, H. (2015). « Enseigner/apprendre la traduction dans tous ses états » in *Traduction et apprentissage des langues : entre médiations et remédiations*, Éditions des archives contemporaines. Pp. 21-31.
- LEDERER, M., SELESKOVITCH, D. (2001). *Interpréter pour traduire*, 4ème édition revue et corrigée. Paris, Didier Erudition.
- LEDERER, M. (2006). *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, Lettres Modernes Minard, Paris.
- LESLAU, W. (1995). 'Reference Grammar of Amharic', Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- LOUIS-JEAN, C. (1998). *Language Wars and Linguistic Politics*. Trans. Michel Petheram. Oxford University Press.
- LUDOLF, J. (2013). *Histoire de l'Éthiopie*. Éditions Sépia.
- MA Program in Teaching French as a Foreign Language (TFFL)*, French Program Unit, Addis Ababa University, 2010, Addis Ababa.
- MARQUILLO, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris, CLÉ International.
- MICHEL, B. (1992). *De Cicéron à Benjamin : traducteurs, traductions, réflexions*. Presses Universitaires de Lille, 1992.
- Ministry of Education Statistical Abstract (2014). *Education Statistics Annual Abstract*. Addis Ababa: MOE.
- MOINGEON, M. Dir. (1992). *Hachette : Dictionnaire du français*. Paris : Hachette.
- MOUNIN, G. (2004). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
- MUNDAY, J. (2008). *Introducing Translation Studies: Theories and applications*, Second Edition, Routledge, New York.
- NEWMARK, P. (1981). *Approaches to translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education.
- NIDA, E. (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden: E.J. Brill Edition.
- NIDA, E. et TABER, C.R. (1982). *Theory and Practice of Translation*, second edition. Leiden: E.J. Brill.
- NORRISH, H. J. (1993). *Language Learners and Their Errors*. London and Basingstoke McMillan Publishers Ltd.
- OSEKI-DÉPRÉ, I. (1999). *Théories et pratiques de la traduction littéraire*. Armand Colin, Paris.
- PANKHRUST, R. (1974). *Education, Language and History*. Ethiopian Journal of Education Vol. VII, No. 1.
- PERDUE C. (1980). *L'analyse des erreurs : un bilan pratique*. Langages VIII, Paris : Vincennes.

- PERGNIER, M. (1993), *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Lille : Presses universitaires de Lille, éd. Remaniée.
- POP, M. « Du culturel au socioculturel ». *Translatione*, Volume 1, 2009, Université « Politehnica » de Timișoara Roumanie.
- PORQUIER, R. & FRAUENFELDER, U. *Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir*. *Le français dans le monde*, 1980, no. 154, pp. 29-36.
- PUREN, C. (1996), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan, CLÉ international.
- PUREN, C. (2000), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris : Crédif/Didier.
- PUREN, C. (2012). *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris : Didier.
- QUIVY, R. et CAMPENHOUDT, L.V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- RENNINGER, K.A & HIDI, S. *The Power of Interest for Motivation and Engagement*. New York, NY: Routledge; 2016.
- RICHARDS, J.C. (1971). "Error Analysis and Second Language Strategies". *English Language Teaching Journal*, No. 25.
- RICHARDS, J.C. (2001). "Approaches and methods in language teaching", 2nd edition, Cambridge University Press.
- SELESKOVITCH, D. et LEDERER, M. (2001). *Interpréter pour traduire*, Didier érudition, Paris, 4e édition.
- SELINKER, L. (1972). "Interlanguage". *International Journal of Applied Linguistics*, n° 10, pp.209-231.
- Semela TESFEYA. "Higher education expansion and the gender question in Ethiopia: A case study of women in a public university". *Proceedings of the conference on the future direction of higher education in Ethiopia*, 3, 63-86. July 2014.
- SZENDE, T., MEDHAT-LECOCQ, H. et Delombera NEGGA.« Traduction et apprentissage des langues : entre médiation et remédiation », Paris, Éditions des archives contemporaines, 2015.
- SNELL-HORNBY, M. "The translator's dictionary: an academic dream" Inaugural Conference of the European Society for the Study of English. Norwich, 4-8 September 1991.
- TAGLIANTE, C. (1994). *La Classe de Langue*, éd. Clé internationale, Paris.

- UHLIG, S., Baye YIMAM et al. (ed.). *Encyclopedia Aethiopica*, vol. 2: D–Ha, 2005. Harrasowitz Verlag, Wiesbaden.
- VENUTI, L. (1998). “Strategies of translation”. In M. Baker (Ed.), *Encyclopedia of translation studies* (pp. 240-244). London and New York: Routledge.
- VERMEER, H. J. (1998). *Didactics of translation*. In M. Baker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 60-63). London: Routledge.
- VINAY, J.-P & DARBELNET, J. (2004). *A methodology for translation*. Translated by J.C. Sager & M.-J. Hamel. In *The translation studies reader*. Edited by L. Venuti. 2nd ed. New York: Routledge, pp. 128-137.
- VINAY, J.-P. et DARBELNET, J. (1969). *Stylistique compare de français et de l’anglais : méthode de traduction*, Didier, Paris.
- VOGEL, K. (1995). *L’inter langue. La langue de l’apprenant*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail (coll. « Inter langues. Linguistique et didactique ») [parution originale allemande, 1990].
- WOLF, H. E. (2000). *Language and Society*. In: Heine, B. and Derek Nurse (eds.), *African Languages: An Introduction*, 298-347. Cambridge.
- XU, J. (2008). « Error theories and Second Language Acquisition ». *US-China Foreign Language*, n° 5(1), pp.35-42.
- Yohannes BEYENE (Inalco) et ZRIBI-HERTZ, A. (SFL, CNRS). *Quelques contrastes pertinents pour l’acquisition du Français Langue Seconde par des locuteurs de l’amharique*, Référence halshs-HAL 01762525, 2018.
- ZÁHOŘÍK, J. & Wondwosen TESHOME. (2009). *Debating Language Policy in Ethiopia*. Asian and African Studies. Vienna., p. 95.
- ZANETTI, U. *Les langues de l’Éthiopie et de la Corne de l’Afrique*, dans *Æthiopia. Peuples d’Éthiopie* (catalogue d’exposition), [Bruxelles], 1996, p. 214-219.
- Zelalem LEYEW. (2012). *The Ethiopian Language Policy: A Historical and Typological Overview*. *Ethiopian Journal of Languages and Literature*. Vol. XII, No. 2.
- ZUBER, R. (1968). *Les Belles Infidèles et la formation du goût classique*, Armand Colin.
- ZUZANA, R. (2014). *Les théories de la traduction*. Masarykova Univerzita.

## SITOGRAPHIE

*Abréviation des gloses morphologiques.* (Corbett, 2000; Corbett, 2006; Creissels, 2006).

URL: [http://www.llf.cnrs.fr/sites/llf.cnrs.fr/files/statiques/Abreviations\\_gloses-fra.pdf](http://www.llf.cnrs.fr/sites/llf.cnrs.fr/files/statiques/Abreviations_gloses-fra.pdf).

Abyssinica Dictionary, URL: <https://www.dictionary.abysinica.com>.

*Academic Standards and Quality Enhancement Bulletin.* (2018). Addis Ababa University.

Addis Ababa – Official Website: <http://www.aau.edu.et/chls/academics/departement-of-foreign-language-and-literature/french-language-and-communication/>.

Ambassade de France en Éthiopie. *Présentation de l'Éthiopie* <https://www.ambafrance-eth.org>.

American Translators Associations (2009). *ATA Certification Program*

*Certification Exam* : An Informational Presentation. URL :

[http://www.atanet.org/certification/aboutexams\\_presentation.php](http://www.atanet.org/certification/aboutexams_presentation.php).

*Centre français des études éthiopiennes (CFEE)* <https://www.cfee.cnrs.fr/>.

Code of Ethics for Translating & Interpreting Professionals, available at

[https://ausit.org/AUSIT/Documents/Code\\_Of\\_Ethics\\_Full.pdf](https://ausit.org/AUSIT/Documents/Code_Of_Ethics_Full.pdf).

Dictionnaire de français Larousse. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/faux-sens/33074>.

Éthiopie - *L'aménagement linguistique dans le monde*, UlaVal. URL :

<http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/afrique/Éthiopie.htm>.

GUILLEMIN-FLESCHER, J. « TRADUCTION », *Encyclopædia Universalis* [en ligne],

URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/traduction/3-le-xxe-siecle/>.

*Historique de la France et l'Éthiopie* - <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/Éthiopie/la-france-et-l-Éthiopie/>.

*L'enseignement supérieur en Éthiopie* <https://cippa.paris-sorbonne.fr/?p=71>.

La Fédération internationale des traducteurs – Charte du traducteur, texte adopté par le

Congrès à Dubrovnik en 1963 et modifié à Oslo le 9 juillet 1994, disponible sur

<https://www.fit-ift.org/fr/translators-charter/> .

*La France et l'Éthiopie* : <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/Éthiopie/la-france-et-l-Éthiopie/>) - visite le 17 janvier 2017.

*La structure démographique de l'Éthiopie.* (Publié le 16 juin 2020), disponible sur

<https://www.statista.com/statistics/455134/age-structure-in-ethiopia/>.

Le Code de déontologie général des adhérents de la SFT, disponible sur  
<https://www.sft.fr/code-de-deontologie-des-traducteurs-et-interpretes.html>.

Ministry of Finance and Economic Development of Ethiopia. <https://www.mofed.gov.et>.

*Relation entre la France et l'Éthiopie*, Ambassade de France en Éthiopie :  
<https://www.ambafrance-eth.org>.

Wele NEGGA. (2000). *Système Wazéma*, URL - <http://gzamargna.net/>.



# **INDEX**

# INDEX GÉNÉRAL

## A

absurdité.....	154
accessibilité des ressources.....	257
accompli.....	135, 215, 228, 232
acte de communication.....	7, 65, 70, 71, 72, 73
acteurs directs.....	140, 150
adaptation ...	75, 82, 86, 111, 112, 142, 197, 202, 204, 255
ajout	12, 105, 202, 204, 226, 228, 229, 240, 244, 245, 248
ambiguïté.....	88, 109, 197, 204, 220, 238, 240, 291
amharique	17, 19, 191, 192, 195, 200, 209, 210, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 250, , 347 (un peu par tout)
amharophones .....	136, 209, 224, 243, 260, 272, 273, 287, 291, 305
analyse contrastive .....	86, 103, 104, 115, 129, 200, 287
analyse des corpus.....	139
analyse des erreurs ..	9, 11, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 86, 102, 103, 104,133, 142, 147, 160, 172, 183, 184, 185, 196, 199, 202, 209, 245, 258, 265, 286, 289, 292, 306
anglais	6, 17, 19, 21, 37, 50, 51, 52, 68, 85, 116, 117, 122, 123, 124, 241, 243, 286, 292, 347 (un peu partout)
anglicisme .....	241, 252, 291
apprenti traducteur.....	86, 287
approche contrastive.....	8, 68, 85, 86, 87, 104
archaïque .....	217, 226

## B

bagage socioculturel.....	71
belle infidèle.....	81

## C

Cadre européen commun de référence pour les langues .....	56, 185
calque .	13, 75, 85, 111, 198, 202, 240, 245, 250, 251, 278
capacité de médiation .....	71
catalyseur .....	94, 169, 209
Charte des traducteurs .....	281
communication interculturelle.....	70, 274
comparaison linguistique.....	103
compétence encyclopédique.....	71
compétence interpersonnelle .....	274
compétence linguistique.....	87, 92, 256
compétence professionnelle et instrumentale .....	274
compétence psychophysiologique .....	274
compétence stratégique .....	274
compétences en traduction .....	21
compétences grammaticales .....	264
compétences linguistiques et culturelles.....	145, 152, 291
compétences pragmatiques et stratégiques .....	87
compétences professionnelles .....	13, 17, 18, 63, 116, 117, 120, 130, 135, 137, 182, 185, 269, 270, 275, 280
compréhension du contexte.....	88, 198, 205, 250, 253, 254
compréhension écrite.....	18
concepteurs de modules.....	262

connaissance extralinguistique et interculturelle.....	242
connaissance linguistique et culturelle .....	289
considérations éthiques .....	9, 129, 140, 141
Constitution éthiopienne .....	19, 26, 38, 116, 175
contexte éducatif national .....	23, 129
contexte linguistique de l'Éthiopie.....	18
contexte multilingue.....	19, 286
Contexte sociodémographique et éducatif .....	10, 13, 143, 144, 255, 260
contresens .....	12, 91, 154, 203, 244, 245, 246
coopération éthio-française .....	6, 32
corpus de tests .....	289
correction de l'erreur.....	106
correspondances.....	43, 66, 90, 97, 113, 266
corrigés harmonisés .....	200
critères d'évaluation.	91, 93, 117, 153, 156, 267, 269, 300
culture étrangère.....	18, 116, 270
cursus universitaires de langues .....	122

## D

DALF.....	300
dénaturation du sens.....	245
déontologie.....	275, 279, 280
descriptif officiel des cours .....	145, 256
déterminants...	12, 108, 125, 196, 214, 215, 224, 226, 291
déverbalisation .....	66, 88, 92
diagnostic .....	110
dictionnaires.....	7, 57, 64, 65, 66, 91, 112, 113, 115, 123, 124, 126, 127, 145, 146, 165, 195, 200, 223, 237, 252, 263, 264, 266, 276, 278, 284, 293, 300, 305, 348, 350
dictionnaires en ligne .....	145, 284, 294
didactique.	1, 17, 22, 23, 54, 56, 57, 63, 66, 68, 78, 84, 89, 95, 101, 156, 170, 176, 267, 287, 295, 296, 298, 303
didactique des langues	1, 17, 22, 23, 57, 68, 95, 101, 106, 108, 142, 156, 194, 267, 287, 296
dimension culturelle.....	21, 77
divergences culturelles.....	279, 350
diversité ethnolinguistique .....	37
diversité linguistique.....	19, 41, 286
documents officiels	22, 116, 126, 127, 131, 140, 159, 163, 171, 270, 280
Domaines de spécialité.....	11, 175, 176
données quantitatives et qualitatives .....	137, 163, 170

## E

échantillonnage .....	9, 129, 130, 136, 158
échec irrémédiable .....	105
écoles pilotes.....	7, 60, 130
employabilité .....	62
emprunt	13, 73, 75, 85, 111, 198, 202, 239, 240, 245, 250, 251, 252, 265
endoglossique.....	42, 44, 45
enquête	9, 14, 21, 122, 129, 130, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 157, 161, 166, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 201, 205, 214, 238, 275, 289, 290, 294, 304, 306

enseignants ... 7, 10, 11, 13, 22, 24,, 58, 59, 60, 62, 64, 78, 89, 92, 136, 138, 140, 141, 142, 150, 151, 152, 153, 154, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 186, 194, 199, 264, 265, 266, 294, 295, 301, 302, 305, 306, 324, 327

enseignement des langues étrangères ..8, 9, 17, 19, 22, 23, 41, 94, 95, 97, 99, 115, 116, 129, 132, 142, 176, 261, 286, 293, 305

enseignement du français .....18, 24, 33, 53, 60, 116, 130, 209, 261, 272, 286

enseignements hybrides..... 95

entretiens ... 13, 22, 23, 129, 138, 139, 141, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 209, 269, 275, 278, 286, 289, 290, 301

environnement de l'enseignement/ apprentissage ..... 20

épicène ..... 223

équivalence contextuelle ..... 92, 271

équivalence dynamique ..... 74, 75

équivalence formelle ..... 74, 75, 77

équivalence grammaticale ..... 76

équivalence pragmatique ..... 76, 77

Erreur ..... 8, 106, 197, 204

erreurs de compétence ..... 107, 110, 199

erreurs de compréhension.....13, 172, 196, 203, 206, 210, 211, 212, 252, 253, 258, 290

erreurs de contenu ..... 108, 195, 196, 199, 200

erreurs de forme ..... 196

erreurs de performance ..... 107

erreurs de traduction 20, 22, 102, 135, 146, 193, 203, 206, 212, 221, 222, 236, 241, 245, 257, 272, 290, 292, 294, 300

erreurs intralinguistiques ..... 20, 104, 199, 213, 214

erreurs lexicales et grammaticales ..... 108, 196

erreurs linguistiques ..12, 23, 24, 172, 194, 196, 203, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 252, 258, 259, 290, 326

erreurs non systématiques ..... 104, 196

erreurs systématiques ..... 107

être: nāw ..... 338, 341, 342

étudiants .. 7, 10, 11, 24, 39, 40, 41, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 106, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 133, 134, 135, 140, 141, 142, 143, 149, 150, 151, 152, 160, 161, 166, 167, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 200, 206, 216, 218, 220, 223, 224, 226, 231, 233, 234, 235, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 259, 260, 261, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 324, 327(un peu partout)

évaluation harmonisée..... 153, 300

exercice de compréhension et d'expression écrites 90, 91, 152

exercices de version 88, 91, 132, 153, 199, 209, 244, 250, 263, 264, 271, 290, 305

exoglossiques ..... 42

explication de l'erreur ..... 106

expressions idiomatiques..... 113, 115, 124

## F

familles linguistiques..... 20, 42

fascicules de traduction ..... 265

Faute..... 8, 106, 204

faux-amis.....109, 190, 197, 204, 237, 238, 259, 265

faux-sens .....91, 154, 196, 244, 246, 249

féminisation ..... 222

fiabilité de l'étude ..... 140

fidélité .....65, 74, 80, 83

formation théorique en traduction ..... 64

forme.....40, 68, 69, 70, 73, 74, 77, 79, 80, 88, 89, 97, 100, 106, 108, 196, 200, 223, 226, 233, 247, 249, 273, 288

fossilisation ..... 265

français...6, 7, 9, 24, 26, 29, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 48, 49, 50, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 84, 85, 103, 106, 112, 116, 126, 127, 136, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 168, 178, 179, 180, 191, 192, 194, 195, 200, 209, 222, 223, 304, 305, 306, 347(un peu partout)

francophone ..... 51, 116

Francophonie .....29, 62, 63

## G

glossaire terminologique .....276, 279, 348

Grammaire comparative..... 9, 18, 123, 125, 270, 272, 273

grammaire-traduction ..... 18, 116

gravité des erreurs ..... 210

grille d'évaluation ..... 148, 153, 154, 210, 258, 267, 299

Groupe nominal ..... 108

Groupe verbal ..... 108, 187

guide d'entretien ..... 157, 158, 162, 165

## H

hétérogénéités culturelles et linguistiques ..... 46

## I

identification de l'erreur..... 106

inaccompli.....215, 226, 230, 232, 234

instruments de collecte des données..... 23

interférences.. 19, 92, 97, 98, 99, 102, 104, 124, 126, 131, 160, 169, 199, 252, 258, 259, 271, 288, 291, 298

interférences interlinguistiques ..... 20

intraduisibles.....153, 196, 265

Introduction à la traduction et à l'interprétation... 18, 269, 273

## L

langue cible 18, 20, 66, 67, 74, 75, 76, 85, 88, 92, 96, 145, 146, 154, 184, 193, 198, 199, 200, 205, 209, 220, 236, 288, 289, 291, 292, 304, 305, 350(un peu partout)

langue d'arrivée ..... 79, 80, 81, 91, 108, 244, 271

langue de communication nationale ..... 19, 117

langue de départ .....80, 81, 91, 271

langue de travail.....19, 37, 45, 46, 47, 175

langue internationale ..... 19

langue maternelle 8, 18, 19, 41, 45, 48, 80, 89, 90, 91, 92, 93, 105, 109, 110, 122, 124, 131, 144, 152, 160, 175, 180, 256, 259, 291, 298(un peu partout)

langue officielle ..... 37, 44, 45, 46, 47, 49, 175

langue officielle *de facto* ..... 46, 47

langue officielle de jure..... 49

langue seconde ..... 47, 48, 175  
 langue source. 18, 65, 67, 68, 74, 75, 76, 81, 85, 105, 108,  
 124, 145, 146, 193, 199, 209, 236, 241, 243, 244, 247,  
 248, 249, 256, 264, 266, 270, 292  
 langues des médias ..... 6, 45, 48  
 langues sémitiques..... 36  
 lecteur cible ..... 72, 75, 77  
 lecture inattentive ..... 108, 199, 259  
 lexico-sémantiques.. 12, 20, 132, 196, 197, 198, 200, 205,  
 212, 213, 237, 238, 240, 241, 259, 291, 326  
 liberté ..... 79, 80, 81, 83  
*lingua franca* ..... 19, 177  
 linguistico-cognitif ..... 7, 66  
 linguistique comparée..... 87  
 littéralité ..... 74, 79  
 Logiciel d'analyses statistiques pour les sciences sociales  
 ..... 2, 171  
 logiciels SPSS et Excel..... 23

## M

masculinisation..... 222  
 matériel pédagogique standardisé..... 20  
 médiateurs ..... 18, 53, 130, 134  
 métaphore ..... 82  
 méthode Alter-ego +..... 18  
 méthode communicative.. 18, 97, 100, 101, 116, 269, 288,  
 292  
 méthode comparative 14, 68, 85, 86, 87, 89, 92, 272, 273,  
 287, 292, 297  
 méthode d'échantillonnage par choix raisonné ..... 136  
 méthode d'investigation ..... 9, 130, 137  
 méthode de remédiation ..... 21, 22, 265  
 méthode de traduction interprétative ..... 273  
 méthode directe ..... 8, 18, 97, 98, 99, 100, 116  
 méthode interprétative..... 14, 85, 87, 89, 92, 273, 288  
 méthodes audio-orales et audiovisuelles ..... 18  
 méthodes d'enseignement .10, 20, 64, 102, 109, 110, 117,  
 127, 129, 132, 151, 154, 155, 167, 260, 266, 269, 288  
 méthodes de recherche documentaire et terminologique  
 ..... 95  
 méthodes interrogatives..... 139  
 méthodes modernes ..... 8, 95, 96, 97, 99  
 méthodes traditionnelles..... 8, 95, 99, 102  
 méthodologie de recherche..... 23, 129, 132, 284, 301  
 Microsoft Excel 2010 ..... 171  
 modularisation..... 122  
 modulation ..... 75, 86, 111  
 mondialisation ..... 84  
 monolingues ..... 42, 112, 124, 200, 263, 294  
 morpho-syntaxiques ..... 20, 132  
 mot à mot 79, 80, 81, 83, 88, 96, 109, 146, 218, 238, 241,  
 244, 254, 259, 266  
 motivation ..... 14, 110, 145, 149, 155, 164, 183, 256, 268,  
 288, 294, 302, 304  
 multilingues..... 18, 42, 270

## N

néologisme ..... 73, 252  
 niveau de motivation..... 27  
 noms propres.... 12, 29, 162, 186, 188, 190, 235, 237, 291  
 non-sens ..... 91, 154, 196, 203, 244, 245  
 notion d'équivalence ..... 7, 64, 72, 73, 74, 75, 76, 77  
 nuances lexicales..... 255

## O

observation participante ..... 22, 139, 141, 160, 286  
 omission.. 12, 67, 109, 112, 196, 202, 224, 228, 231, 235,  
 240, 243, 244, 245, 249, 259, 280  
 outils de collecte des données ..... 9, 141  
 outils de recherche ..... 22, 141, 145, 148, 191, 193, 294  
 outils électroniques ..... 195, 264, 292, 294, 300, 303  
 outils informatiques ..... 27, 263, 274, 278, 284, 301, 350

## P

paraphrase ..... 67, 73, 81, 82, 112, 202  
 parcours sociodémographique..... 135  
 perfectionnement linguistique..... 156  
 perspective socioculturelle ..... 65  
 phase-pilote..... 9, 140, 141, 166, 167, 168, 169  
 phrases hors contexte ..... 187, 297  
 point de vue linguistico-cognitif ..... 7, 65, 66  
 politique linguistique 6, 23, 26, 41, 42, 44, 45, 46, 51, 129  
 polysémiques ..... 259  
 problèmes de traduction.. 64, 78, 115, 170, 250, 289, 296,  
 297, 304  
 problèmes linguistiques..... 17, 20, 21, 129, 131, 132, 133,  
 159, 160, 188, 286, 291, 305  
 problèmes méthodologiques..... 19, 271  
 procédés de traduction ..... 64, 75, 244, 250, 296  
 procédures d'étude..... 9, 141  
 processus d'apprentissage ..... 20, 104, 106, 111, 113, 116,  
 132, 148, 153, 159, 184, 194, 199, 257, 265, 288, 299  
 production écrite ... 18, 108, 116, 146, 147, 170, 257, 270,  
 288, 289  
 Profil des répondants..... 11, 173  
 programmes institutionnels ..... 27  
 pronostic ..... 110, 194  
 proverbes 12, 115, 124, 162, 186, 188, 190, 200, 205, 241,  
 242, 243, 291

## Q

questionnaires 10, 11, 13, 22, 23, 129, 138, 139, 141, 142,  
 150, 156, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 170, 171, 172,  
 173, 177, 209, 210, 255, 286, 289, 290, 301  
 questions fermées et ouvertes..... 142, 155

## R

ré-expression..... 88  
 restitution ..... 83, 215, 228, 231, 233, 234, 238, 240, 241,  
 249, 250, 251, 254, 291, 292, 293

réverbalisation ..... 92

## S

sens.. 12, 15, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 95, 97, 98, 99, 100, 108, 112, 113, 114, 122, 125, 127, 146, 154, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 204, 205, 216, 218, 222, 228, 234, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 254, 259, 264, 266, 267, 273, 284, 288, 292, 294, 297, 304, 305, 306

sens à sens ..... 80, 83

sens explicite et implicite ..... 88

siège de l'Union africaine..... 32

signes de ponctuation ....12, 125, 162, 186, 188, 198, 205, 214, 235

source: mənč'/mānāša ..... 330, 337

sources d'erreur ..... 20, 153, 199, 286

sous-traduction ..... 240, 244, 245

stratégies d'autocorrection ..... 143, 255

stratégies d'enseignement/apprentissage et de remédiation..... 104

stratégies de recherche d'informations ..... 112, 168, 298

stratégies de traduction..... 18, 283

stratégies globales ..... 111

stratégies locales..... 111

suffixe possessif ..... 226, 228

surgénéralisation..... 105, 110

sur-traduction ..... 240, 245, 248

système d'évaluation ...10, 13, 24, 89, 140, 143, 147, 148, 151, 154, 155, 209, 255, 257, 260, 266, 267, 270, 299

système éducatif .....19, 26, 48, 51, 63, 286

système scolaire éthiopien..... 38, 39

## T

Taille de l'échantillon des répondants ..... 11, 172

tests ..... 11, 22, 23, 24, 103, 106, 109, 123, 135, 138, 139, 141, 159, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 183, 184, 185, 192, 193, 195, 196, 200, 205, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 221, 234, 237, 240, 241, 244, 250, 259, 260, 272, 273, 286, 289, 290, 291, 292, 294, 297, 298, 327

théoriciens de la traduction..... 64

Théorie Interprétative de la Traduction ou théorie du sens ..... 87

théorie linguistique..... 67, 85

théories de la traduction ..... 64, 84, 85, 102

Théories des erreurs ..... 8, 103

thérapie des erreurs..... 202

traducteur humain..... 84, 114

traducteurs... 11, 14, 18, 22, 24, 53, 57, 63, 64, 65, 69, 75, 79, 81, 82, 84, 86, 88, 89, 92, 94, 106, 107, 112, 113, 114, 130, 134, 135, 136, 138, 140, 141, 143, 150, 151, 156, 157, 158, 161, 162, 164, 168, 169, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 186, 209, 223, 241, 259, 274, 275, 276,

277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 300, 301, 327, 347, 349, 350

traducteurs professionnels échantillonnés ..... 137

traduction7, 8, 9, 10, 23, 24, 26, 54, 55, 56, 57, 78, 79, 80, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 159, 160, 161, 168, 169, 170, 180, 181, 183, 185, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 221, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 297, 298, 299, 304, 305, 306, 326, 327, 347, 348, 349, 350 (un peu partout)

traduction assistée par ordinateur..... 84, 146, 165, 300

traduction automatique..... 9, 84, 114, 115, 124, 126, 145, 146, 195, 258, 272, 294

traduction interlinguale ..... 67, 73

traduction intralinguale ..... 67

traduction littérale12, 75, 83, 85, 111, 115, 193, 198, 202, 205, 217, 240, 241, 245, 250, 251, 273, 289, 293, 301

traduction machine..... 114, 115, 263

Traduction niveau avancé ..... 18

Traduction niveau intermédiaire ..... 18, 116

traduction oblique ..... 75, 85, 111

traduction pédagogique8, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 102, 110, 111, 116, 122, 123, 129, 131, 132, 133, 135, 136, 139, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 160, 161, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 175, 176, 177, 185, 186, 193, 202, 209, 210, 222, 228, 240, 256, 258, 260, 261, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 286, 287, 289, 290, 291, 293, 295, 297, 299, 301, 305, 306

traduction professionnelle . 7, 8, 14, 17, 23, 57, 89, 92, 93, 94, 129, 132, 135, 139, 142, 149, 156, 168, 169, 176, 177, 209, 258, 261, 273, 274, 277, 281, 284, 298, 300, 301

traduction proprement dite ..... 67, 89

traductologie ..... 64, 124

transcodage ..... 88, 97, 98, 102, 288

transfert interlinguistique ..... 68, 89, 104, 199, 287

transfert linguistique ..... 20, 70, 71, 105, 110, 131

transfert négatif..... 103, 105, 193, 198, 205, 241

transfert positif..... 103, 105

transposition..... 75, 83, 85, 97, 111, 202, 228, 230

types d'erreurs..... 21, 104, 106, 108, 109, 133, 154, 197, 200, 212, 244, 252, 289, 291

## V

valeur collective ..... 216, 217, 218, 225

*verbum pro verbo* ..... 79

volume horaire d'un enseignant ..... 56

vouloir dire de l'auteur..... 88

vulgarisation..... 60

## CONVENTIONS D'ÉCRITURE

La translittération des termes amhariques (noms de lieux, noms propres, etc.) utilisée dans ce travail se fonde sur celle en usage à l'Inalco. Cependant, dans le cas de citations, l'orthographe adoptée par l'auteur du texte source sera conservée. Un même nom pourra donc apparaître sous deux orthographes différentes. C'est le cas, par exemple, de : Addis Abäba (transcription Inalco), Addis-Abeba ou Addis-Abéba (selon l'usage en français) ; Université d'Addis Abäba (transcription Inalco), Université Addis-Abeba (selon l'usage en français).

## LISTE DES ILLUSTRATIONS

### Liste des figures

Figure 1 : Carte de l'Éthiopie, pays de la Corne de l'Afrique .....	28
Figure 2 : Évolution des échanges entre la France et l'Éthiopie.....	34
Figure 3 : Le fédéralisme ethnolinguistique en Éthiopie .....	46
Figure 4 : Répartition des langues parlées par les enseignants interrogés .....	175
Figure 5 : Répartition sociodémographique des étudiants interrogés .....	179
Figure 6 : Répartition des langues parlées par les étudiants interrogés .....	180
Figure 7 : Domaines d'étude et choix de département des répondants .....	182

## Liste des graphiques

Graphique 1 : Données sociodémographiques des répondants .....	173
Graphique 2 : Répartition des 1586 erreurs du corpus .....	206
Graphique 3 : Distribution des occurrences par types d'erreur.....	212
Graphique 4 : Résultats du dépouillement des erreurs linguistiques .....	213
Graphique 5 : Répartition des 538 erreurs morphosyntaxiques .....	214
Graphique 6 : Répartition des 300 erreurs lexico-sémantiques.....	238
Graphique 7 : Répartition des erreurs de traduction .....	245
Graphique 8 : Répartition des erreurs de compréhension .....	253

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Évolution de la population de 1984 à 2017 .....	30
Tableau 2 : La structure démographique de l'Éthiopie .....	30
Tableau 3 : Répartition des ECTS en fonction du module et du semestre correspondant .....	119
Tableau 4 : Système de notation selon la politique académique de l'Université .....	121
Tableau 5 : Répartition des éléments du questionnaire destiné aux étudiants.....	143
Tableau 6 : Répartition des éléments du questionnaire destiné aux enseignants .....	155
Tableau 7 : Nombre total des répondants .....	172
Tableau 8 : Domaines, niveaux et expériences des répondants.....	176
Tableau 9 : Profil des traducteurs répondants .....	178
Tableau 10 : Liste des codes grammaticaux.....	188
Tableau 11 : Typologie descriptive et étiquettes des erreurs .....	198
Tableau 12 : Répartition du nombre total des phrases selon le niveau de gravité et pourcentage .....	201
Tableau 13 : Résultats de dépouillement des trois tests .....	205
Tableau 14 : La distribution des occurrences par types d'erreur.....	206
Tableau 15 : Répartition du pourcentage des erreurs de chaque unité de traduction (phrase) selon la gravité .....	211
Tableau 16 : Exercices de traduction proposés par les enseignants.....	263
Tableau 17 : Bilan des résultats obtenus .....	270
Tableau 18 : Résumé des types de documents, des méthodes de recherche d' informations et des outils utilisés .....	276



# **ANNEXE**

## ANNEXE

Annexe 1 : Extrait de description des cours en licence à l'UAA .....	329
Annexe 2 : Exemples de questionnaires.....	335
Annexe 3 : Exemples d'entretiens.....	344
Annexe 4 : Synthèse des entretiens menés avec les traducteurs .....	346
Annexe 5 : Exemples de tests.....	350
Annexe 6 : Liste des codes et typologie descriptive des erreurs .....	354
Annexe 7 : Tableaux de données au format SPSS (données brutes).....	357
Annexe 8 : Distribution des erreurs du corpus .....	382
Annexe 9 : Résultats de dépouillement des trois tests .....	385

# Annexe 1

## Extrait de description des cours en licence à l'UAA

### A. Descriptions de trois cours de traduction pédagogique

#### 1. Basics of Translation

##### Course Guide

Course Title/Code	Basics of Translation (FIFr 3051)						
Module Title	Language Use and meaning						
Instructor's Contact Information	Office Phone E-mail Office Hrs						
Course ECTS	7 ECTS (189 hrs)						
Mode of Delivery	Block						
Student Work Load	Lecture	Tutorial	Project /Lab Work	Assessment	Presentation & Discussion	Independent Home study	Total
	64	4	-	3	-	118	189
Course description	This course is an introduction to translation and interpretation from French to English, and from French to Amharic. It presents the different techniques of translation and interpretation, deals with the difficulties of the use of dictionaries and introduces examples of translations.						
Course Objectives	At the end of this course, students will be able to: Understand, define and use the techniques of translation and interpretation. Use in an accurate way bilingual and unilingual dictionaries. Acquire a rich store of vocabulary in a variety of areas. Compare the different cultural elements of the source and target language.						
Prerequisite	Discourse analysis (FrFI2044) Composition workshop (FrFI2045)						
Course Status	Core						

Tentative Schedule (Lecture Hours (LH), Home Study (HS), Project Work (PW), Presentation & Discussion Hours (DH), Assessment hours (AH))

Week	Study Hours	Main Topics	Reading Material	Students Activities
1	LH=16 TH=1 IS=33, 5	Theories of translation - What's translation? What's interpretation? Some useful terms: traductologie, source language, target language, version, theme, service translation - Translation: a science or an art? - Types of translation - Techniques of translation - Comparison between human translation and machine translation - Dictionary usage	CORDONNIER J-L, 1995, <i>Traduction et culture</i> , Paris, Didier, 228pp. HIERNARD J-M. <i>Les règles d'or de la traduction</i> Les dictionnaires : Le Robert & Collins ; Le Petit Robert. GRELLET F. (1993): <i>Initiation à la version anglaise</i> , Paris, Hachette livre. MOUNIN George, 1974, <i>Linguistique et traduction</i> , Bruxelles, Dessart et Maradaga, 275pp. NEWMARK Peter, 1984, <i>Approches to Translation</i> , Oxford Pergamum Press, 320pp.	Taking lecture notes and reading different materials  Taking part to discussions

2	LH=16 TH=1 IS=33, 5	Approaches in translation Linguistic approach: morpho-syntax, semantics Cultural approach	CORDONNIER J-L, 1995, <i>Traduction et culture</i> , Paris, Didier, 228pp. HIERNARD J-M. <i>Les règles d'or de la traduction</i>  MOUNIN George, 1974, <i>Linguistique et traduction</i> , Bruxelles, Dessart et Maradaga, 275pp. NEWMARK Peter, 1984, <u>Approches to Translation</u> , Oxford Pergamum Press, 320pp	Taking lecture notes and reading different materials  Taking part to discussions
3	LH=16 TH=1 IS=33, 5	3. Translations Practices	Handout prepared by the appointed lecturer.  Le Robert & Collins  Le Petit Robert	Participating on practical examples and reading different materials  Taking part to discussions
4	LH=16 TH=1 IS=33, 5	4. Translation exercises: Problem areas	Handout prepared by the appointed lecturer.  Le Robert & Collins  Le Petit Robert	Individual and group work

### Assessment techniques

The students' final assessment shall be done with the following scheme of work, i.e. Continuous assessment after every chapter of the handbook (50%), and a final exam (50%). The continuous assessment techniques will be 5 different techniques among the followings: Test, Quiz, Presentation, Written assignment, Task-based assignment, Mini-research, Dialog, Written and oral evaluation, Group work, Term paper.

### Course Policy

- Every student registered for the course is required to attend classes for not less than 75% of the time given. If the students fail to do so, he or she will not be allowed to sit for exam.
- To take this course, the student must have passed the prerequisite course.
- At the end of this course, students will fill a feedback form to evaluate the course delivery.

### Reference materials

- CORDONNIER J-L. (1995) *Traduction et culture*, Paris, Didier, 228pp.
- GRELLET F. (1993). *Initiation à la version anglaise*, Paris, Hachette livre
- HIERNARD J-M.(2003). *Les règles d'or de la traduction*
- CAREL, N. (2008). *Exercices de version anglaise*, Paris, Presses Universitaire de France
- MOUNIN George. (1974). *Linguistique et traduction*, Bruxelles, Dessart et Maradaga, 275pp.
- NEWMARK Peter. (1984). *Approches to Translation*, Oxford Pergamum Press, 320pp

## 2. Intermediate Translation

Course Title/Code	Intermediate Translation (FIFr 3053)						
Module Title	Language: Use and meaning						
Instructor's Contact Information	Office Phone E-mail Office Hrs						
Course ECTS	7 ECTS (189 hrs)						
Mode of Delivery	Block						
Student Work Load	Lecture	Tutorial	Project /Lab Work	Assessment	Presentation & Discussion	Independent Home study	Total
	64	-	40	3	-	82	189
Course description	This course focuses on the translation of different types of texts: documents, reports, letters, flyers, etc. and comparing the forms of these documents in French, in Amharic and in English.						
Course Objectives	At the end of this course, students will be able to: - Identify different types of texts and recognize their specificities in French, Amharic and English - Translate short texts accurately from and into French, Amharic and English.						
Prerequisite	FIFr 3052 Comparative Grammar						
Course Status	Core						

Tentative Schedule (Lecture Hours (LH), Home Study (HS), Project Work (PW), Presentation & Discussion Hours (DH), Assessment hours (AH))

Week	Study Hours	Main Topics	Reading Material	Students Activities
1	LH=16 Lab=10 IS=20,5	1. Translating a dialogue (Extracts) 2. Translating a narrative text (Extracts of a short story)	Authentic documents (Handout prepared by the appointed lecturer)	Individual and group work
2	LH=16 Lab=10 IS=20,5	3. Translating a description of a country, town or monument 4. Translating a user's manual	Handout prepared by the appointed lecturer	Individual and group work
3	LH=16 Lab=10 IS=20,5	5. Translating a leaflet (Specially tourism and advertisement) 6. Translating an informative document	Handout prepared by the appointed lecturer	Individual and group work
4	LH=16 Lab=10 IS=20	7. Translating an e-mail 8. Translating a formal letter/memo/minutes	Handout prepared by the appointed lecturer	Individual and group work

### Assessment techniques

The students' final assessment shall be done with the following scheme of work, i.e.

Continuous assessment after every chapter of the handbook (50%), and a final exam (50%).

The continuous assessment techniques will be 5 different techniques among the followings: Test, Quiz, Presentation, Written assignment, Task-based assignment, Mini-research, Dialog, Written and oral evaluation, Group work, Term paper.

**Course Policy**

- Every student registered for the course is required to attend classes for not less than 75% of the time given. If the students fail to do so, he or she will not be allowed to sit for exam.
- To take this course, the student must have passed the prerequisite course.
- At the end of this course, students will fill a feedback form to evaluate the course delivery.

**Reference materials**

- HIERNARD J-M. Les règles d'or de la traduction
- CAREL, N., 2008, Exercices de version anglaise, Paris, Presses Universitaire de France
- English and French grammar books
- Specialized dictionaries

### 3. Advanced Translation

Course Title/Code	Advanced Translation (FIFr 3054)						
Module Title	Language Use and meaning						
Instructor's Contact Information	Office Phone E-mail Office Hrs						
Course ECTS	7 ECTS (189hr)						
Mode of Delivery	Block						
Student Work Load	Lecture	Tutorial	Project /Lab Work	Assessment	Presentation & Discussion	Independent Home study	Total
	64	-	40	3	-	82	189
Course description	This course focuses on the translation of texts in different fields of specialization (tourism, science, culture, etc.)						
Course Objectives	At the end of this course, students will be able to: - Translate texts in a variety of fields of specialization - Express clearly the intentions of the text - Express the sense in a clear, articulated and natural way in the target language						
Prerequisite	FIFr 3053 Intermediate Translation						
Course Status	Core						

Tentative Schedule (Lecture Hours (LH), Home Study (HS), Project Work (PW), Presentation & Discussion Hours (DH), Assessment hours (AH))

Week	Study Hours	Main Topics	Reading Material	Students Activities
1	LH=16 Lab=10 IS=20	1.The characteristics of a text in a particular field of specialization (vocabulary, logic of the text, other linguistic aspects)  2. Translating a text in the field of business	Authentic documents chosen by the appointed lecturer	Individual and group work
2	LH=16 Lab=10 IS=20	3. Translating a text in the field of sports  4. Translating a text in the field of fashion	Authentic documents chosen by the appointed lecturer	Individual and group work
3	LH=16 Lab=10 IS=20	5. Translating a text in the field of education  6. Translating a text in the field of literature	Authentic documents chosen by the appointed lecturer	Individual and group work
4	LH=16 Lab=10 IS=20	7. Translating a text in the field of law, politics or economics  8. Editing	Authentic documents chosen by the appointed lecturer	Individual and group work

### Assessment techniques

The students' final assessment shall be done with the following scheme of work, i.e.

Continuous assessment after every chapter of the handbook (50%), and a final exam (50%).

The continuous assessment techniques will be 5 different techniques among the followings: Test, Quiz, Presentation, Written assignment, Task-based assignment, Mini-research, Dialog, Written and oral evaluation, Group work, Term paper.

### Course Policy

- Every student registered for the course is required to attend classes for not less than 75% of the time given. If the students fail to do so, he or she will not be allowed to sit for exam.
- To take this course, the student must have passed the prerequisite course.
- At the end of this course, students will fill a feedback form to evaluate the course delivery.

### Reference materials

- HIERNARD J-M. Les règles d'or de la traduction
- CAREL, N., 2008, Exercices de version anglaise, Paris, Presses Universitaire de France
- English and French grammar books
- Specialized dictionaries

## B. Système de notation selon la politique académique de l'Université d'Addis Abäba

Intervalle de note	Note numérique correspondante	Note alphabétique	Statut
90-100	4	A+	Excellent
85-90	4	A	
80-85	3,75	A-	
75-80	3,5	B +	Très bien
70-75	3	B	Bien
65-70	2,75	B-	
60-65	2,5	C +	
50-60	2	C	Satisfaisant
45-50	1,75	C-	Insatisfaisant
40-45	1	D	Très mauvais
30-40	0	Fx <sup>*269</sup>	Échec
<30	0	F	

---

<sup>269</sup>Fx \* et F –Tout étudiant qui reçoit une note 'Fx' doit passer un réexamen. Ceci n'est autorisé que deux fois ; Si un étudiant obtient 'F', il doit suivre à nouveau le cours. De même, il n'est autorisé que deux fois.



## Annexe 2

### Exemples de questionnaires

#### Questionnaires

##### 1. Questionnaire destiné aux étudiants

**UNIVERSITÉ SORBONNE PARIS CITÉ – INALCO**

**ÉCOLE DOCTORALE 265**

**PLIDAM 4514, PARIS**

#### **QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS**

Chers étudiants,

**Le but de ce questionnaire est de recueillir des données pour une thèse, abordant le sujet de « la traduction français-amharique à l'Université d'Addis Abäba : enjeux linguistiques, culturels et didactiques ». Nous vous remercions de bien vouloir répondre aux questions ci-après, sachant que les résultats de ce questionnaire sont uniquement destinés à des fins scientifiques.**

#### **PARTIE I – RENSEIGNEMENTS SUR L'ÉTUDIANT**

- 1.01) Sexe : \_\_\_\_\_
- 1.02) Âge : \_\_\_\_\_
- 1.03) Nationalité : \_\_\_\_\_
- 1.04) Langues parlées : Langue maternelle (L1) : \_\_\_\_\_  
Langue étrangère (LE1) : \_\_\_\_\_ LE2 : \_\_\_\_\_
- 1.05) Votre choix de département de français :  
\_\_ 1<sup>er</sup> choix \_\_ 2<sup>eme</sup> choix \_\_ 3<sup>eme</sup> choix Autre \_\_\_\_\_
- 1.06) Votre année scolaire ? 3<sup>eme</sup> année \_\_\_\_\_ 4<sup>eme</sup> année \_\_\_\_\_
- 1.07) Votre diplôme souhaité : Licence \_\_\_\_\_ Master \_\_\_\_\_ Autre : \_\_\_\_\_
- 1.08) Dans quel domaine ? \_\_\_\_\_

## PARTIE II – LE COURS DE TRADUCTION, LES COMPÉTENCES REQUISES ET SON ENVIRONNEMENT

Lisez les phrases suivantes et mettez une croix (X) une seule fois pour chaque question.

No.	Questions	Oui	Non	Je ne sais pas
2.01.	Existe-t-il une description officielle de ce cours (la traduction universitaire) ?			
2.02.	Les objectifs de cours sont-ils bien définis ?			
2.03.	Des compétences linguistiques et culturelles à la fois de la langue source et de la langue cible est très important dans le processus de traduction du français vers l’amharique.			
2.04.	Pensez-vous que vous possédez un niveau de compétences adéquat dans les deux langues (en français et en amharique) ?			
2.05.	Utilisez-vous la traduction comme moyen des comparaisons entre les éléments linguistiques et culturelles de deux langues ?			
2.06.	Pensez-vous que la théorie de la traduction peut offrir aux étudiants un critère de jugement pour qu’ils puissent régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction ?			
2.07.	Pensez-vous que la formation sur l’utilisation de dictionnaire et le TAO (le Traduction assistée par l’ordinateur) est très utile afin que les étudiants puissent régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction ?			
2.08.	Y a-t-il un laboratoire de traduction, la connexion Internet et l’accès aux livres de traduction dans le département ?			
2.09.	Avez-vous accès au stage en traduction dans différentes entreprises/agences de traduction?			

## PARTIE III. LES DIFFICULTÉS EN TRADUCTION, ANALYSE D’ERREURS ET MÉTHODES DE REMÉDIATION

3.01. En considérant les difficultés dans le processus de traduction, mettez les éléments suivants dans l’ordre en écrivant (1-5), du plus simple au plus difficile :

La traduction des temps

La traduction de groupe nominale (le nombre, le genre, les déterminants etc.)

La traduction des verbes modaux

La traduction des éléments culturels (des proverbes, des expressions idiomatiques etc.)

La traduction de signes de ponctuation et des majuscules

3.02. Trouvez-vous les exercices de traduction très difficiles en raison de problème de compréhension des écrites ?  Oui  Non

3.03. La proximité/l'éloignement entre les langues est-elle une aide ou une entrave dans le processus de traduction ?

---

3.04. Quelles sont les sources de vos erreurs ?

---

3.05. Est-ce que vous acceptez vos erreurs comme indices des étapes de l'apprentissage ?

Oui  Non

3.06. Les erreurs peuvent-elles être utiles dans l'apprentissage ? Pourquoi ? Pour qui : pour l'enseignant ? pour l'étudiant ?

---

3.07. Durant le cours, est-ce que vous réalisez des discussions et des critiques entre vous ?  Oui  Non

3.08. Qu'est-ce que vous proposez en général pour résoudre les difficultés en traduction ?

---

---

#### **PARTIE IV. SYSTÈME D'ÉVALUATION**

4.01. Connaissez-vous l'existence d'une grille d'évaluation de la traduction ?

---

4.02. Est-ce que votre enseignant vous rend la copie d'examen avec la note et la correction des erreurs ?  Oui  Non

4.03. Quelles méthodes de recherche d'information utilisez-vous durant l'examen ?

dictionnaire bilingue  dictionnaire spécialisé  dictionnaire encyclopédique  
 sites internet  autre \_\_\_\_\_

4.04. Quels ouvrages de consultation sont-ils autorisés durant l'examen ?

---

## **PARTIE V – ATTITUDES EN TRADUCTION**

5.01. Quelle stratégie est-ce que votre enseignant utilise pour maintenir la motivation des étudiants ?

---

5.02. Est-ce que vous considérez la traduction d'enseignant comme la seule bonne ou est-ce que vous contestez souvent la traduction d'enseignant ?

Oui  Non

5.03. Possédez-vous un niveau de compétence suffisant en langue étrangère pour apprendre la traduction ?  Oui  Non

5.04. Que pensez-vous en général quant au cours de traduction ?

---

## 2. Questionnaire destiné aux enseignants

**UNIVERSITÉ SORBONNE PARIS CITÉ – INALCO**

**ÉCOLE DOCTORALE 265**

**PLIDAM 4514, PARIS**

### **QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS**

Chers collègues,

Nous vous prions de bien vouloir remplir ce questionnaire pour le besoin de notre travail de recherche doctorale sur le sujet de « *la traduction français-amharique à l'Université d'Addis Abäba : enjeux linguistiques, culturels et didactiques* ». Nous vous remercions de répondre aux questions ci-après avec des explications plus détaillées et des exemples précis<sup>270</sup>. Les résultats de ce questionnaire sont uniquement destinés à des fins scientifiques.

#### **PARTIE I – RENSEIGNEMENTS SUR L'ENSEIGNANT**

- 1.01. Sexe :  homme  femme
- 1.02. Âge :  20 – 40 ans  41 – 60  60+
- 1.03. Langues parlées : langue maternelle (L1) \_\_\_\_\_  
Langue seconde (L2) \_\_\_\_\_  
Langue étrangère (LE1) \_\_\_\_\_ LE2 \_\_\_\_\_
- 1.04. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du FLE \_\_\_\_\_
- 1.05. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement de la traduction : \_\_\_\_\_
- 1.06. Niveau enseigné :  3eme année  4eme année autre : \_\_\_\_\_
- 1.07. Votre diplôme le plus supérieur : Licence \_\_\_\_\_ Master \_\_\_\_\_ Doctorat \_\_\_\_\_
- 1.08. Dans quel domaine ?  Linguistique  Traduction  Didactique  Littérature  
Autre \_\_\_\_\_

#### **PARTIE II – L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION ET SON ENVIRONNEMENT**

2.01. Existe-t-il une description officielle de ce cours (la traduction pédagogique) ?

Oui  Non

2.02. Quel est l'objectif du cours ?

\_\_\_\_\_

---

<sup>270</sup>Nous vous prions de bien vouloir répondre en détails sur papier libre en indiquant la partie concernée.

2.03. Quelles activités faites-vous en général pendant le cours ? Quel est votre rôle durant le cours ?

---

---

2.04. Collaborez-vous avec les concepteurs des modules de traduction pendant la conception de cours ? \_\_\_\_\_

2.05. Quelle théorie ou méthodologie appliquez-vous durant le cours de traduction ? Pour quoi ? \_\_\_\_\_

2.06. Quels outils utilisez-vous pour la réalisation du cours de traduction ?

---

2.07. Est-ce que c'est un cours modulaire ? À quelle fréquence donnez-vous ce cours ?

---

2.08. Utilisez-vous le thème (LM en LE), la version (LE en LM) ou le 'service translation' (LE en LE) durant le cours ? Pour quelles raisons ?

---

### **PARTIE III – LES DIFFICULTÉS ET LES COMPÉTENCES REQUISES EN TRADUCTION**

3.01. Quelles difficultés de traduction y a-t-il chez les étudiants ?

---

3.02. Quelles sont les compétences en traduction censées être maîtrisées chez les étudiants ?

---

3.03. Pensez-vous que les étudiants possèdent-ils un niveau de compétences adéquat dans les deux langues (en français et en amharique ou en français et en anglais) ?

---

3.04. Utilisez-vous la traduction comme moyen des comparaisons entre les grammaires de deux langues ? Quelles difficultés de traduction aviez-vous constaté ?

---

3.05. Proposez-vous à vos étudiants des comparaisons et des discussions sur les éléments culturels des deux langues ? Quelles difficultés de traduction sur les éléments culturels est-ce qu'ils ont trouvé ?

---

3.06. Comment traduisez-vous les concepts intraduisibles qui n'ont pas d'équivalents dans la langue maternelle des étudiants ?

---

3.07. Pensez-vous que la théorie de la traduction peut offrir aux étudiants un critère de jugement pour qu'ils puissent régler les difficultés rencontrées au cours de la traduction ? \_\_\_\_\_

3.08. Qu'est-ce que vous proposez en général pour résoudre les difficultés en traduction ?

---

#### **PARTIE IV. ANALYSE D'ERREURS ET MÉTHODES DE REMÉDIATION**

4.01. Quelles sont les sources des erreurs chez les étudiants ?

---

4.02. Les erreurs peuvent-elles être utiles dans l'apprentissage ? Pourquoi ? Pour qui : pour l'enseignant ? pour l'étudiant ?

---

4.03. Est-ce que vous acceptez les erreurs comme indices des étapes de l'apprentissage et l'enseignement ?

---

4.04. Pourriez-vous écrire trois erreurs graves commises par les étudiants ?

---

4.05. Faut-il corriger toutes les erreurs qui se produisent ?

---

4.06. Selon vous, quel est le statut de l'erreur ?

\_\_\_ Inacceptable ou intolérable                      \_\_\_ corrigeable ou acceptable

\_\_\_ éléments essentiels pour l'apprentissage    \_\_\_ point de départ de réflexion

4.07. La proximité/l'éloignement entre les langues est-elle une aide ou une entrave dans le processus de traduction ?

---

4.08. Quelle méthode de remédiation est-ce que vous proposez pour traquer les erreurs ?

---

#### **PARTIE V. MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT ET SYSTÈME D'ÉVALUATION**

5.01. En tant qu'enseignant, le cours de traduction est mieux enseigné :

\_\_\_ en comparant des règles grammaticales et des éléments culturels de deux langues

\_\_\_ en analysant des textes

\_\_\_ en analysant d'erreurs

\_\_\_ en travaillant en groupe et en discutant les difficultés rencontrées

- autres \_\_\_\_\_

5.02. Proposez-vous aux étudiants une auto-correction de leurs traductions ?

\_\_\_\_\_

5.03. Comment choisissez-vous le sujet du texte en classe et pour le travail à la maison ? Sous quelle forme donnez-vous des exercices ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.04. Comment corrigez-vous les traductions des étudiants pendant le cours ?

\_\_\_\_\_

5.05. Quelles méthodes de recherche d'information est-ce que les étudiants utilisent ?

\_\_\_\_\_

5.06. Quelle grille d'évaluation de la traduction utilisez-vous ?

\_\_\_\_\_

5.07. À quel critère donnez-vous le plus d'importance dans l'évaluation de traduction ?

\_\_\_\_\_

## **PARTIE VI – ATTITUDES EN TRADUCTION**

6.01. Comment trouvez-vous la réaction des étudiants quant au cours de traduction ?

\_\_\_\_\_

6.02. Que pensez-vous quant au cours de traduction ?

\_\_\_\_\_

6.03. La traduction est-elle un moyen pour évaluer de la compréhension/la compétence/la performance des étudiants ? Quelles compétences ?

\_\_\_\_\_

6.04. Discutez-vous avec les étudiants de leurs difficultés ? Quelle est la réaction ?



---

6.05. Durant le cours, est-ce que les étudiants se réalisent des discussions et des critiques entre eux ? De quelle manière ?

---

6.06. Quelle stratégie utilisez-vous pour maintenir la motivation des étudiants ?

---

6.07. Est-ce que les étudiants considèrent la traduction d'enseignant comme la seule bonne ou est-ce qu'ils contestent souvent la traduction d'enseignant ?

---

6.08. Quelles difficultés/problèmes remarquez-vous le plus en cours de traduction à l'université ?

---

6.09. Quelles remédiations proposiez-vous en général ?

---

## Annexe 3

### Exemples d'entretiens

#### Entretien destiné aux traducteurs

**Le but de cet entretien est de recueillir des données pour une thèse doctorale, abordant le sujet de « la traduction français-amharique à l'Université d'Addis Abäba : problèmes linguistiques et culturels, et enjeux didactiques ». Je vous remercie de bien vouloir répondre aux questions ci-après, si possible, avec des explications plus détaillées et des exemples précis, sachant que les résultats de cet entretien sont uniquement destinés à des fins scientifiques.**

1. Pourriez-vous me dire quelques choses de votre parcours académique et professionnel ?
  - Combien d'années d'expérience aviez-vous dans ce métier ?
  - Dans quel domaine avez-vous obtenu votre diplôme ? / Avez-vous un certain domaine de spécialisation pour faire la traduction ? / *Possédez-vous des certifications de traduction ?*
2. Quelles langues utilisez-vous dans l'exercice de traduction ?
3. Avec quels types de clients / quels types de documents travaillez-vous fréquemment ? / *Quel type de documents traduisez-vous le plus souvent ?*
4. A quelles méthodes de recherche d'informations ou quels outils de support faites-vous appel dans l'exercice de traduction ? / *Quels logiciels de traduction utilisez-vous pour votre traduction ?*
5. Quelles compétences techniques ou quelles compétences en traduction sont nécessaires pour les traducteurs ?
  - Quelle formation est nécessaire pour intégrer dans ce métier et pour réussir au marché du travail ?/ Quelle expérience est nécessaire pour devenir traducteur ? *Quelle formation avez-vous suivie pour exercer cette profession ?*
6. Quelle théorie ou méthodologie appliquez-vous durant l'exercice de traduction ? Pour quoi ?
  - *Pensez-vous que la théorie de la traduction peut vous offrir les moyens de trouver des solutions aux difficultés au cours de la traduction ?*

7. Quelles difficultés de traduction aviez-vous généralement confrontés ou remarqués ?
8. Comment traduisez-vous les intraduisibles ou les éléments qui n'ont pas d'équivalents dans la langue cible ou dans votre langue maternelle ?
9. Quelle stratégie utilisez-vous pour résoudre les difficultés en traduction ?
10. Que proposez-vous en général comme solution pour résoudre les difficultés en traduction?
11. Existe-t-il des références ou des normes officielles pour mesurer la qualité de votre travail ?
12. Quels types de problèmes éthiques avez-vous rencontrés en tant que traducteur et comment avez-vous géré ces problèmes ?
13. Quelle est votre opinion générale sur les traducteurs, les services de traduction et les agences de traduction en Éthiopie ?

## Annexe 4

### Synthèse des entretiens menés avec les traducteurs

#### Profil académique et professionnel des traducteurs

Profil des traducteurs interrogés		Traducteur 1	Traducteur 2	Traducteur 3	Traducteur 4
Diplômes obtenus	Licence	√	√	√	√
	Master		√	√	
Dans quel domaine avez-vous obtenu votre diplôme?	Commerce et Didactique du FLE		√	√	
	Littérature et informatique	√			
	Informatique et économie				√
Êtes-vous un traducteur agréé ?	Oui	√	√	√	√
Dans quelles langues faites-vous la traduction ?	amharique	√	√	√	√
	anglais	√	√	√	√
	français	√	√	√	√
Combien d'années d'expérience avez-vous dans ce métier ?	5 à 10 ans		√	√	√
	10+ ans	√			
Quelle formation avez-vous suivie pour exercer cette profession ?	Formation sur la localisation des produits logiciels organisée par la société Microsoft	√			
	Formation sur les techniques de traduction organisée par l'ONU			√	
	Formation sur la traduction spécialisée organisée par l'Université d'Afrique du Sud				√
	Diverses formations courtes organisées par l'UA et l'ONU		√		

## Types de documents traduits, méthodes de recherche d'informations, outils ou logiciels utilisés lors de la traduction

	Traducteur 1	Traducteur 2	Traducteur 3	Traducteur 4
Types de documents traduits	Localisation de logiciels, et traduction de documents d'assurance, de santé et juridiques, de contrats, de poèmes, ainsi que de communiqués scolaires.	Brochures, conventions, contrats, sous-titres de films, documents administratifs, financiers et juridiques, comptes rendus, communiqués, discours, etc.	Livres, sous-titres de films, films documentaires, communiqués de presse, discours, reportages, brochures, documents sur les migrations et la gestion de conflits frontaliers, documents juridiques.	Manuels de formation, documents juridiques, documents de politique gouvernementale, documents administratifs, contrats, documents techniques, communiqués, discours, brochures, etc.
Méthodes de recherche d'informations, et outils ou logiciels utilisés	Sites de référence et articles sur le domaine, Dictionnaires en ligne et en version papier <i>Memesource</i> , Trados, GTT.	Dictionnaires, consulter des spécialistes, <i>Google Translate</i> , <i>Lingue</i> .	Consulter des spécialistes, glossaire, base de données terminologique, Trados, dictionnaires.	Consulter des spécialistes, glossaire terminologique, documents parallèles, sites et articles de référence, <i>Lingue</i> , Trados, dictionnaires.

### Traducteur 1

One must pass through any language studies for better results though anyone with good flare to literature can still do fine. It is advisable and highly recommended if one could specialize in translating to his/her native language. It is also important to specialize in certain domains such as law, medicine, medical, insurance, etc.

In general, it depends on the need of the client and the nature of the text to be translated. Yes, the theories could give some guideline in the way you approach the text or the content to be translated or interpreted.

Cultural, lexical and semantic discrepancies. What is short in a given language can be long in another target language.

Names of people, addresses, program, company names etc are usually left as they are in source. If client insists, their translations are given in parenthesis.

I just use my personal intuitive decisions to solve difficulties. I then communicate the spotted problems with the client.

To solve difficulties in translation one must read, re-read, and try to find reference materials related to the text, or the content being treated. One must also develop their own subject based glossaries.

There is no such thing here in Ethiopia. However, clients like Microsoft and Google always undertake internal quality audits and give you feedback, which is the benchmark of my continuity in the field as a professional. Otherwise, if you repeatedly fail to meet the set standards of quality you will be laid off.

It is very rare to come across ethical problems. We might disagree at certain meaning of words but we solve issues by referring to authentic sources of the concerned languages: i.e. internationally or nationally acknowledged dictionaries.

Translation is at its infant stage. Translation agencies and customers cannot yet distinguish the role of translator nothing more than an ordinary poor rapport writer we find at the gates of court premises. Payment is calculated in terms of pages, which is old fashioned. There is also a tendency in which people believe one who can speak any other language can do translation job, which is very wrong. Ethiopian language academy is not that much strong and is not giving directions to maintain the quality of the local languages both in print and electronic media. Everyone writes and speaks at his/her preferences. Due attention is not given by authorities to keep quality of printed and electronically transmitted content using local languages. Many local language related quality issues are being overlooked although people are encouraged to use their native languages.

## **Traducteur 2**

« Selon moi, un dictionnaire standard est un outil indispensable pour tout traducteur. Employé de manière intelligente et efficace, il constitue la première source d'information. Quand je traduis, mon outil le plus précieux, c'est le dictionnaire. Google Translate allège certes la tâche, mais il faut relire et corriger le texte obtenu, car il y reste beaucoup de travail à faire une fois que le document est traduit sur Internet ».

« En ce qui concerne la traduction, c'est un domaine inexploité et avec du potentiel. En Éthiopie, nous trouvons surtout des traducteurs venus au moment de la création de l'Union africaine, quand c'était encore l'OUA, et qui y sont toujours. C'est un domaine où la part du lion est prise par les anciens, qui veulent encore et toujours rester dans le métier qu'ils considèrent comme leur chasse gardée. Mais il est évident qu'avec le temps et l'âge, il faudra les remplacer. C'est pourquoi je pense que les traducteurs doivent non seulement accroître leur valeur et améliorer leurs compétences, mais aussi se maintenir dans le domaine. Quant

aux agences de traduction, il y en a qui sont de très haute qualité et d'autres plutôt bas de gamme. Celles-ci sont situées dans certains quartiers d'Addis-Abeba où elles pratiquent des tarifs bas pour du travail de qualité médiocre. Ce n'est pas non plus parce que le tarif est élevé que l'on obtient une excellente traduction. Les agences où le prix de la traduction est raisonnable, c'est généralement l'usine, on y fait un peu de tout ».

### **Traducteur 3**

« Mon choix de document est basé sur ma familiarité avec le sujet et le domaine qui m'intéresse. Je choisis de travailler sur des documents relatifs à la gestion des frontières, aux migrations et à la situation politique en Éthiopie. Cependant, avec la demande croissante et les revenus élevés que rapporte ce travail, beaucoup de mes collègues sont la plupart du temps confrontés à des documents qui sont complètement nouveaux pour eux. Ce faisant, ils utilisent différentes méthodes de recherche d'informations : ils consultent des spécialistes, utilisent des glossaires, des documents parallèles, des sites de référence, des articles liés au domaine ».

« Un traducteur, outre sa connaissance de deux langues et son expérience, doit également être capable d'utiliser les outils disponibles dans le domaine informatique. Il s'agit de bases de données, d'outils terminologiques, de localisation qui permettent d'améliorer la performance des traducteurs et les résultats des traductions effectuées. En effet, il ne faut pas exclure les outils non informatiques tels que le dictionnaire, dont la présence est très utile lorsque les outils informatiques sont absents. En tant que traducteur professionnel, vous devez vous familiariser avec différents types de dictionnaires spécialisés ».

### **Traducteur 4**

« Je suis souvent confronté à des divergences culturelles, lexicales et sémantiques. Ce qui est court dans une langue donnée peut être long dans une autre langue cible. Les noms de personnes, les adresses, les noms de sociétés, etc. sont difficiles à traduire. Je les laisse généralement tels qu'ils sont dans la source. Si le client insiste, leurs traductions sont indiquées entre parenthèses. Comme stratégie, j'utilise simplement mes décisions intuitives personnelles pour résoudre les difficultés. Je communique ensuite les problèmes repérés au client. En général, pour résoudre les difficultés de traduction, il faut lire, relire et essayer de trouver des documents de référence en rapport avec le texte ou le contenu traité. Il faut également élaborer ses propres glossaires thématiques ».

## Annexe 5

### Exemples de tests

#### Test 1

##### Test modèle 1

*Cher.e.s étudiant.e.s :*

*Le chercheur a conçu ce test afin d'explorer les problèmes linguistiques auxquels sont confrontés les étudiants de français à l'Université d'Addis Abäba dans le processus de traduction du français vers l'amharique et de proposer leurs solutions. Vous êtes donc prié de faire les exercices de traduction suivants.*

##### Test modèle 1 – Le groupe nominal

**Traduisez ces phrases vers l'amharique ! Durée : 60 minutes**

**Outil autorisé :** Dictionnaire bilingue

- A1. Le sucre est mauvais pour les dents. \_\_\_\_\_
- A2. Les enfants de son frère et de sa sœur logent chez lui. \_\_\_\_\_
- A3. Elle a une belle écriture. \_\_\_\_\_
- A4. Combien y a-t-il d'élèves ? \_\_\_\_\_
- B1. Le soleil brille pour tout le monde. \_\_\_\_\_
- B2. Sa famille est très riche. \_\_\_\_\_
- B3. Toi, es-tu médecin ? \_\_\_\_\_
- B4. Les amis de Pierre sont venus. \_\_\_\_\_
- C1. Tes amis sont-ils riches ou pauvres ? \_\_\_\_\_
- C2. Elle a haussé les épaules. \_\_\_\_\_
- C3. Elle s'entend bien avec sa mère, mais pas avec son père. \_\_\_\_\_
- C4. \_ Tu aimes l'accent d'Edouard ?  
\_ Je préfère celui de Tex. \_\_\_\_\_
- D1. Ces enfants-là sont mal élevés. \_\_\_\_\_
- D2. Ce livre est pour celui d'entre vous que la peinture intéresse. \_\_\_\_\_
- D3. Elle était incroyable cette fille-là ! \_\_\_\_\_
- D4. Quel pantalon ? Celui-ci ou celui-là ! \_\_\_\_\_
- E1. Vous lui dites la vérité. \_\_\_\_\_
- E2. C'est mon stylo, ce n'est pas le tien. \_\_\_\_\_
- E3. As-tu fait la cuisine toi-même ? \_\_\_\_\_
- E4. Etes-vous tous allés au théâtre ? \_\_\_\_\_



**Test modèle 2**

**Durée : 1h30**

**Traduisez ces phrases vers l'amharique !**

**Dictionnaire autorisé**

**1. Le groupe verbal**

- F1. Silence ! J'écoute le journal télévisé. \_\_\_\_\_
- F2. Comme je suis en vacances, je fais ma petite sieste tous les après-midis. \_\_\_\_\_
- F3. Elle habite à Paris depuis 2012. \_\_\_\_\_
- F4. Le cours du soir commence à 18h00. \_\_\_\_\_
- G1. Nous venons de passer de merveilleuses vacances. \_\_\_\_\_
- G2. Je n'ai pas reçu de ses nouvelles depuis deux mois. \_\_\_\_\_
- G3. Ma sœur n'est jamais allée aux Etats-Unis. \_\_\_\_\_
- G4. Elle s'est assise, a pris la lettre et l'a déchirée sans même la lire. \_\_\_\_\_
- H1. Mon frère se rendait à la poste tous les jeudis. \_\_\_\_\_
- H2. Autrefois, on voyageait moins que maintenant. \_\_\_\_\_
- H3. Ils regardaient la télé quand le téléphone a sonné. \_\_\_\_\_
- H4. Ma grand-mère prenait un café après son repas. \_\_\_\_\_
- I1. Quand je suis arrivée, ils avaient déjà appelé la police. \_\_\_\_\_
- I2. Le caissier a dit qu'il n'avait pas volé l'argent. \_\_\_\_\_
- I3. Et si tu avais écrasé quelqu'un ? \_\_\_\_\_
- I4. Il est parti en Espagne, il y était déjà allé, il y a trois ans. \_\_\_\_\_
- J1. D'accord, je le finirai demain. Je te promets. \_\_\_\_\_
- J2. Elle accouchera en juin prochain. \_\_\_\_\_
- J3. Je crois que vous partirez tôt. \_\_\_\_\_
- J4. Ne t'inquiète pas, je te conduirai à la gare. \_\_\_\_\_
- K1. On ne doit pas marcher sur l'herbe. \_\_\_\_\_
- K2. Pouvez-vous le faire pour la fin de cette semaine ? \_\_\_\_\_
- K3. Voulez-vous apprendre la langue chinoise ? \_\_\_\_\_
- K4. Il me faut de l'argent et de l'énergie pour terminer ce projet. \_\_\_\_\_

**2. Les faux-amis, les noms propres, les ponctuations et les proverbes**

- L1. Ma sœur travaille dans une librairie. \_\_\_\_\_
- L2. Le collègue est très loin de chez moi. \_\_\_\_\_
- M1. L'Équipe est un journal hebdomadaire. \_\_\_\_\_
- M2. Nous habitons 52 Boulevard Saint Michel. \_\_\_\_\_
- N1. Le pape Jean-Paul II est né mardi le 23 avril 1940. \_\_\_\_\_
- N2. 15.500 réfugiés passent la frontière. \_\_\_\_\_
- O1. Le chat parti, les souris dansent. \_\_\_\_\_
- O2. C'est inutile de pleurer sur le lait renversé. \_\_\_\_\_

### Test 3

#### Test modèle 3 - Traduction du texte

Travaillez en binôme.

Outils de recherche d'information autorisés : dictionnaire et le TAO

Durée : 1h45

Traduisez ces textes vers l'amharique en utilisant les outils de recherche d'information (dictionnaire, le TAO ou la traduction machine etc.).

#### Texte I – Point culture

Paris est comme ... un escargot !

Paris compte 20 arrondissements. Le 1<sup>er</sup> arrondissement se situe « au cœur » de Paris. Pourquoi ? Parce que Paris est né sur l'île de la Cité (Paris s'appelle alors Lutèce). Puis la ville grandit, petit à petit, autour de ce centre. A partir de 1860, Paris compte 20 arrondissements, numérotés en spirale. Pour situer un lieu à Paris, les Parisiens citent souvent la rive de la Seine (rive droite, rive gauche), l'arrondissement et, pour être plus précis, la station de métro.

Paris est une magnifique capitale. Il y a du monde. Il y a plein de musées, de bars, de restaurants. C'est une ville culturelle et vivante.

(Source : Alter-ego+, Méthode de français)

Votre traduction

---

---

---

---

#### Texte II - Le système de protection sociale français

##### Le système de protection sociale français

Le système de protection sociale français est l'un des plus performants au monde. Ses dépenses représentaient 31.2 % du PIB (Produit Intérieur Brut) en 2004. Il recouvre : le paiement des retraites, les dépenses de santé (la CMU, couverture médicale universelle, est en place depuis 2000), la prévention de l'exclusion sociale (le RMI (Revenu Minimum d'insertion) pour une personne seule est de 447,91 euros au 1er janvier 2008), les indemnités de chômage, les prestations familiales et l'aide au logement.

(Source : Alter-ego+, Méthode de français)

Votre traduction

---

---

---

Texte III – Texte littéraire

L'arrivée de Rémi à Saint-Péray

Rémi n'aime pas aller chez les Matéo, les amis de ses parents, car il ne connaît personne de son âge. Rémi aime voyager en voiture ; il rêve, il regarde le paysage. Après une heure de route, ils arrivent à Saint-Péray. Rémi court devant, monte l'escalier, il sonne et ... surprise, une charmante jeune fille ouvre la porte. Rémi est surpris et reste sans voix.

\_ Bonjour ! Tu es Rémi ? Moi, c'est Manon. Et lui, c'est Julius, dit-elle en montrant son chien.

\_ Euh...euh...Tu es qui ? Enfin, euh...tu habites ici ?

\_ Tu es timide ? demande-t-elle en souriant. J'habite à côté, la maison bleue.

\_ Euh...ah, c'est sympa !

Les parents de Rémi arrivent avec les bagages. Elisabeth les accueille.

(Source : L'arrivée de Rémi à Saint-Péray)

Votre traduction

---

---

---

## **Annexe 6**

### **Liste des codes et typologie descriptive des erreurs**

## Typologie descriptive des erreurs et étiquettes d'erreur

Catégories générales d'erreurs	Typologies d'erreurs	Classes d'erreurs	Codes
1. Erreurs linguistiques	Erreurs lexico-sémantiques)	Choix des mots ou des collocations inappropriés/ inexistantes	ELLS - Inex
		Barbarisme (l'utilisation d'un mot ou une expression non standard)	ELLS-Barb
		Rendus inexacts des éléments lexicaux en raison d'ambiguïté lexicale	ELLS- Amblex
		Utilisation des faux-amis	ELLS-Famis
		Erreur d'adjonction (ajout, mauvaise correspondance, mauvaise adaptation)	ELLS-Adjo
		Mauvais sens des mots	ELLS-Sens
		Utilisation inappropriée de synonymes	ELLS-Syn
		Confusion au niveau de langage/ au niveau de vocabulaire	ELLS-NIngNvoc
	Erreurs morphosyntaxiques	Non-respect du genre	ELMS-Genr
		Non-respect du nombre	ELMS-Nbr
		Utilisation d'un verbe auxiliaire erroné	ELMS-Aux
		Utilisation erronée des verbes modaux	ELMS-Vmod
		Absence d'un déterminant/ d'un complément/ d'une préposition	ELMS-Absc
		Construction erronée de la phrase	ELMS-Cons
		Mauvais ordre des mots	ELMS-Ordr
		Mauvais accord	ELMS-Accr
		Emploi erroné des temps verbaux/ des aspects	ELMS-TempsAsp
		Utilisation de signes de ponctuation incorrects/conjonction incorrecte	ELMS-PontConj
		Erreurs intralinguistiques (connaissance incomplète de la langue cible)	ELMS-Intralin
		Interférences lexico-sémantiques et morphosyntaxiques (transfert négatif de LM, LS ou langue tierce de l'apprenant)	ELMS-InfrLSemMorSynt
2. Erreurs de compréhension		Mauvaise compréhension du texte source	EC-IncomTS
		Compréhension erronée des éléments lexicaux	EC-IncomLex
		Mauvaise compréhension du contexte / du sens	EC-IncomCtxt
		Mauvaise compréhension de la syntaxe	EC-IncomSyntx
		Mauvaise compréhension des éléments culturels	EC-IncomCtrl

<b>3. Erreurs de traduction</b>		Contresens	ET-Csens
		Faux sens	ET-Fsens
		Non-sens	ET-Nsens
		Emploi erroné de la traduction littéral	ET-TrdLit
		Emploi erronée du calque/ de l'emprunt lexical	ET-CalqEmpt
		Interférences culturelles/ lacunes culturelles	ET-Infrctrl
		Ajouts d'information/ Sur-traduction	ET-Ajt
		Omission d'information/ Sous-traduction	ET-Oms
<b>4. Autres erreurs de traduction</b>		Erreurs inclassables	AET-Inclsbl

## **Annexe 7**

### **Tableaux de données au format SPSS (données brutes)**

## 1. Dictionnaire des données du questionnaire destiné aux étudiant au format SPSS

1	femme	éthiopienne	15-20	amharique	anglais	français	3ème choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles			Oui	Oui		
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	La traduction de groupe nominal		La traduction de signes de ponctuation		Pas de réponse			
	Difficulté d'identifier le genre			Oui	oui	Pour l'étudiant		Acceptable	Une entrave	pas de réponse		non	Il faut faire plusieurs exercices		Oui	Oui
	Site internet	Oui	Encouragement		oui	important										
2	femme	éthiopienne	15-20	amharique	anglais	français	Autre	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles			Oui	Je ne sais pas.		
	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	La traduction de signes de ponctuation		La traduction de signes de ponctuation				
	Oui	La structure grammaticale			Oui	oui	1 et 2	Acceptable	Une entrave	non	non	Lancer une école de traduction professionnelle		Non		
	Non	Dictionnaires bilingues		Oui	Donner plusieurs exercices et des travaux à la maison				non	important						
3	femme	éthiopienne	15-20	oromigna	anglais	français	Autre	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles			Non	Je ne sais pas.		
	Oui	Oui	parfois	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	La traduction de groupe nominal		La traduction des éléments culturels		Oui		
	Problème de méthode d'enseignement			Oui	oui	1 et 2	Acceptable	Une entrave	non	non	Il ne faut pas totalement se baser sur la traduction machine.					
	Oui	Oui	Site internet	Oui	Donner plusieurs exercices et des travaux à la maison				oui	important						
4	femme	éthiopienne	15-20	amharique	anglais	français	Autre	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles			Oui	Je ne sais pas.		
	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	La traduction de signes de ponctuation		La traduction des éléments culturels				
	Je ne sais pas.			Manque d'intérêt et le stress		Oui	oui	1 et 2	Acceptable	Une entrave	non	non	Il faut essayer de comprendre le sens ou le contenu			
	Non	Oui	Dictionnaires bilingues		Oui	5 et 6	non	important								
5	femme	éthiopienne	15-20	amharique	anglais	français	Pas mon choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles			Oui	Je ne		
sais pas.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	La traduction des temps		La traduction de groupe nominal		Oui		
	Problème de méthode d'enseignement			Oui	oui	1 et 2	Point de d?part de r?flexion		Une entrave	non	non	Une bonne maitrise de la langue cible			Non	
	Oui	Site internet		Oui	5 et 6	non	important									
6	homme	éthiopienne	21-30	amharique	anglais	français	Autre	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles			Oui	Oui	Oui	
	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	La traduction de signes de ponctuation		La traduction des temps		Oui		
	Problèmes de compréhension			Oui	oui	Pour l'étudiant		Acceptable	Une entrave	oui	oui	une bonne maitrise de deux langues et cultures			Non	
	Oui	Dictionnaires bilingues		Oui	Encouragement		oui	important								
7	homme	éthiopienne	15-20	amharique	anglais	français	1er choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles			Oui	Oui	Oui	
	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	La traduction des temps		La traduction de signes de ponctuation		Oui	Manque	



d'intérêt et le stress	Oui	oui	1 et 2	Acceptable	Une entrave	oui	oui	Il faut faire plusieurs exercices	Oui	Oui	Dictionnaires bilingues	Oui		
	faire consulter plusieurs documents	parallèles		non	important									
8	homme	éthiopienne	21-30	amharique	anglais	français	Autre	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui	Oui	
	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Je ne sais pas.	Je ne sais pas.	Non	Non	La traduction de signes de ponctuation	La traduction de groupe		
nominal	Je ne sais pas.	Problèmes de compréhension	Oui	oui	1 et 2	Acceptable	Une entrave	oui	oui	Il faut faire plusieurs exercices	Oui	Oui		
	Dictionnaires bilingues	Oui	Donner plusieurs exercices et des travaux à la maison	oui			une tâche difficile et très compliquée							
9	homme	éthiopienne	21-30	oromigna	anglais	français	2ème choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui	Oui	
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	La traduction de groupe nominal	La traduction des éléments culturels	Non	
	La structure grammaticale	Oui	oui	1 et 2	Acceptable	Une entrave	oui	oui	oui	oui	une bonne maîtrise de deux langues et cultures	Oui	Oui	
	Dictionnaires bilingues	Oui	Encouragement	non	important									
10	femme	éthiopienne	21-30	amharique	anglais	français	Autre	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui	Oui	
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	La traduction de groupe nominal	La traduction des éléments culturels	Non	
	Problèmes de compréhension	Parfois	oui	Pour l'enseignant	Acceptable	Une entrave	oui	oui	oui	oui	Il faut apprendre des techniques de traduction	Oui	Oui	
	Oui	Dictionnaires bilingues	Oui	Encouragement	non	important								
11	femme	éthiopienne	21-30	amharique	anglais	français	Pas mon choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui	Oui	
	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	La traduction des verbes modaux	La traduction des éléments culturels	Oui
	Problèmes de compréhension	Oui	oui	1 et 2	Acceptable	Une entrave	oui	oui	oui	oui	une bonne maîtrise de deux langues et cultures	Oui	Oui	
	Site internet	Oui	Encouragement	non	important									
12	femme	éthiopienne	21-30	amharique	anglais	français	Autre	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui	Oui	
	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	La traduction de groupe nominal	La traduction des temps	Je ne sais pas.	La
structure grammaticale	Oui	Non	oui	Pour l'enseignant	Acceptable	Une entrave	non	non	non	non	Il faut faire plusieurs exercices	Non	Oui	Dictionnaires
bilingues	Oui	5 et 6	oui	important										
13	femme	éthiopienne	21-30	tigrigna	anglais	français	Autre	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui	Oui	
	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	La traduction de signes de ponctuation	La traduction des temps	Oui	Manque
de lecture intensive	Oui	oui	Pour l'enseignant	Acceptable	Une entrave	non	non	non	non	non	une bonne maîtrise de deux langues et cultures	Non	Oui	
	Dictionnaires bilingues	Oui	5 et 6	oui	important									
14	femme	éthiopienne	21-30	amharique	anglais	français	Pas mon choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui	Oui	
	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	La traduction des éléments culturels	La traduction des temps	Oui

				Difficulté d'utiliser des signes de ponctuations	Non	oui	Pour l'enseignant	Inacceptable	Une entrave	oui	oui	une bonne maîtrise de deux langues et		
cultures	Non	Non	Dictionnaires bilingues	Oui	5 et 6	oui	important							
15	homme	éthiopienne	21-30	amharique anglais	français	2ème choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui			
	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	La traduction des verbes modauxLa traduction des éléments culturels	Oui	
			La structure grammaticale	Oui	oui	Pour l'étudiant	Corrigeable	Une entrave	non	non	une bonne maîtrise de deux langues et cultures	Oui		
	Oui		Dictionnaires bilingues	Oui	Encouragement	oui	important							
16	femme	éthiopienne	15-20	amharique anglais	français	Autre	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui	Oui		
	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	La traduction des verbes modauxLa traduction des éléments culturels	Oui	La	
structure grammaticale			Oui	oui	Pour l'enseignant	Corrigeable	Une entrave	non	non	une bonne maîtrise de deux langues et cultures	Oui	Oui		
			Dictionnaires bilingues	Oui	Encouragement	non	important							
17	homme	éthiopienne	21-30	amharique anglais	français	Autre	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui	Je ne		
sais pas.	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	La traduction de signes de ponctuation	La traduction des éléments culturels	Pas de	
réponse			Problème de méthode d'enseignement	Oui	oui	1 et 2	Inacceptable	Une entrave	oui	oui	Améliorer la méthode d'enseignement en considérant le stade			
d'acquisition des apprenants.			Oui	Oui	Autre	Oui	Encouragement	oui	important					
18	femme	éthiopienne	21-30	amharique anglais	français	Pas mon choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui	Oui		
	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	La traduction de signes de ponctuation	La traduction des verbes modauxOui	
			Problèmes de compréhension	Oui	oui	Pour l'enseignant	Corrigeable	Une entrave	oui	oui	Il faut essayer de comprendre le sens ou le contenu	Oui		
	Oui		Dictionnaires bilingues	Oui	5 et 6	oui	important							
19	femme	éthiopienne	21-30	amharique anglais	français	Pas mon choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui	Oui		
	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	La traduction des temps	La traduction des éléments culturels	Oui
			Problèmes de compréhension	Oui	oui	1 et 2	Intol?rable	Une entrave	oui	oui	Encouragement et apprentissage dans une manière très simple en utilisant des			
supports variés.			Non	Oui	Dictionnaires bilingues	Oui	Utiliser des méthodes variées.	oui	important					
20	femme	éthiopienne	21-30	amharique anglais	français	Pas mon choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui	Oui		
	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Je ne sais pas.	La traduction de groupe nominal	La traduction des éléments culturels	
	Oui		L'interférence avec la LM et l'anglais	Oui	oui	1 et 2	Corrigeable	Une entrave	oui	oui	une bonne maîtrise de deux langues et cultures			
	Oui		Oui	Dictionnaires bilingues	Oui	Encouragement	oui	important						
21	femme	éthiopienne	21-30	amharique anglais	français	Pas mon choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui	Oui		
	Oui	Non	Oui	Oui	parfois	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	La traduction de groupe nominal	La traduction des temps	Oui

	Problèmes de compréhension	Oui	oui	1 et 2	Corrigeable	Une entrave	oui	oui	Disponibilité des ouvrages de traduction et des enseignants bien formés.				
	Non	Non	Autre	Non	Aucun effort pour maintenir la motivation		oui	important					
22	femme	éthiopienne	21-30	amharique	anglais	français	Pas mon choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles		Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui	Oui	parfois	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	La traduction des temps	La traduction de signes de ponctuation	
	Problèmes de compréhension	Oui	oui	Pour l'enseignant	Corrigeable	Une entrave	oui	oui	Il faut apprendre des techniques de traduction			Non	
	Oui	Dictionnaires bilingues		Non	Aucun effort pour maintenir la motivation		non	une tâche difficile et très compliquée					
23	femme	éthiopienne	21-30	amharique	anglais	français	Pas mon choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles		Oui	Non
	Oui	Non	Oui	Oui	parfois	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	La traduction de groupe nominal	La traduction de signes de ponctuation
	Problèmes de compréhension	Oui	oui	Pour l'enseignant	Corrigeable	Une entrave	oui	oui	une bonne maîtrise de deux langues et cultures			Non	
	Oui	Site internet		Non	Aucun effort pour maintenir la motivation		non	important					
24	homme	éthiopienne	21-30	amharique	anglais	français	1er choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles		Oui	Non
	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	La traduction de groupe nominal	La traduction des éléments culturels	Non
	Problèmes de compréhension	Oui	oui	Pour l'enseignant	Corrigeable	Une entrave	oui	oui	Disponibilité des ouvrages de traduction et des enseignants bien formés.			Oui	
	Oui	Non	Non	Dictionnaires bilingues		Non	Aucun effort pour maintenir la motivation		non	important			
25	femme	éthiopienne	21-30	amharique	anglais	français	3ème choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles		Oui	Oui
	Oui	Non	Non	Non	parfois	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	La traduction de groupe nominal	La traduction des éléments culturels	Oui
	La structure grammaticale	Oui	oui	1 et 2	Corrigeable	Une entrave	oui	oui	Encouragement et apprentissage dans une manière très simple en utilisant des supports variés.				
	Oui	Oui	Dictionnaires bilingues		Oui	Aucun effort pour maintenir la motivation		non	important				
26	femme	éthiopienne	21-30	amharique	anglais	français	Autre	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles		Oui	Oui
	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	La traduction de groupe nominal	La traduction des éléments culturels	Oui
	Problème de méthode d'enseignement	Oui	oui	Pour l'enseignant	Corrigeable	Une entrave	oui	oui	Disponibilité des ouvrages de traduction et des enseignants bien formés.			Oui	
	Oui	Non	Non	Autre	Non	Aucun effort pour maintenir la motivation		oui	important				
27	homme	éthiopienne	21-30	sidamigna	anglais	français	Autre	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles		Oui	Oui
	Non	Non	Non	parfois	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	La traduction des temps	La traduction des éléments culturels	Oui
	Problèmes de compréhension	Oui	oui	Pour l'enseignant	Corrigeable	Une entrave	oui	oui	Disponibilité des ouvrages de traduction et des enseignants bien formés.			Oui	
	Oui	Oui	Autre	Oui	Aucun effort pour maintenir la motivation		oui	important					
28	femme	éthiopienne	21-30	amharique	anglais	français	Autre	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles		Oui	Oui
	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	La traduction de groupe nominal	La traduction des verbes modaux	Oui
												Oui	Problème de

méthode d'enseignement des supports variés.	Oui Non	Oui Oui	oui Dictionnaires bilingues	Pour l'enseignant	Corrigeable Non	Une entrave Aucun effort pour maintenir la motivation	oui oui	oui oui	Encouragement et apprentissage dans une manière très simple en utilisant important			
29	femme Oui	éthiopienne Non	21-30 Oui	amharique parfois	anglais Oui	français Oui	Pas mon choix Non	3ème année Non	Licence Oui	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui
	Problèmes de compréhension	Oui	Oui	oui	1 et 2	Corrigeable	Une entrave	oui	oui	Disponibilité des ouvrages de traduction et des enseignants bien formés.		
	Non	Oui	Dictionnaires bilingues	Non	Aucun effort pour maintenir la motivation	oui	une tâche difficile et très compliquée					
30	homme Non	éthiopienne Oui	21-30 parfois	amharique Oui	anglais Oui	français Non	Autre Non	3ème année Non	Licence Je ne sais pas.	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui
	Non	Problèmes de compréhension	Oui	oui	Pour l'enseignant	Corrigeable	Une entrave	oui	oui	Encouragement et apprentissage dans une manière très simple en utilisant des supports variés.		
	Non	Non	Autre	Non	Aucun effort pour maintenir la motivation	oui	important					
31	femme Oui	éthiopienne Oui	21-30 parfois	amharique Oui	anglais Oui	français Oui	Autre Oui	3ème année Oui	Licence Oui	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui
	Problème de méthode d'enseignement d'acquisition des apprenants.	Non	Oui	Autre	Non	Aucun effort pour maintenir la motivation	oui	une tâche difficile et très compliquée				
32	femme Oui	éthiopienne Oui	21-30 parfois	amharique Oui	anglais Oui	français Non	Autre Non	3ème année Non	Licence Oui	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui
	manque de connaissance préalable en utilisant des supports variés.	Non	Oui	oui	Pour l'enseignant	Corrigeable	Une entrave	oui	oui	Encouragement et apprentissage dans une manière très simple en utilisant des supports variés.		
	Non	Non	Dictionnaires bilingues	Non	Aucun effort pour maintenir la motivation	oui	important					
33	femme Oui	éthiopienne Oui	21-30 parfois	amharique 3	anglais Parfois	français Non	Autre Non	3ème année Non	Licence Oui	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui
	Problème de méthode d'enseignement de traduction et des enseignants bien formés.	Non	Oui	oui	Pour l'enseignant	éléments essentiels pour l'apprentissage	Une entrave	oui	oui	Disponibilité des ouvrages de		
	Non	Pas de réponse	Autre	Non	Aucun effort pour maintenir la motivation	non	important					
34	femme Oui	éthiopienne Oui	21-30 Oui	amharique parfois	anglais Oui	français Oui	Pas mon choix Non	3ème année Non	Licence Oui	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Oui
	Problèmes de compréhension bien formés.	Non	Non	Dictionnaires bilingues	Non	Aucun effort pour maintenir la motivation	oui	important				
35	homme sais pas.	éthiopienne Oui	21-30 Oui	amharique parfois	anglais Oui	français Oui	3ème choix Non	3ème année Non	Licence Oui	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Je ne
	Oui	Oui	Oui	Oui	parfois	Oui	Non	Non	Oui	La traduction des temps		Oui
										La traduction des éléments culturels		Oui

	Problèmes de compréhension bien formés.	Oui	oui	Pour l'enseignant	Corrigeable	Une entrave	non	non	Disponibilité des ouvrages de traduction et des enseignants		
		Oui	Non	Dictionnaires bilingues	Non	Renseigner le besoin de traduction au marché du travail			oui	important	
36	femme éthiopienne	21-30	amharique anglais	français	Pas mon choix	3ème année	Licence	Langue française et compétences professionnelles	Oui	Non	
	Oui	Non	Non	parfois	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	
	manque de connaissance préalable	Oui	oui	Pour l'enseignant	Corrigeable	Une entrave	oui	oui	Disponibilité des ouvrages de traduction et des enseignants		
	bien formés.	Non	Non	Autre	Non	Aucun effort pour maintenir la motivation	oui				

## 2. Dictionnaire des données du questionnaire destiné aux enseignants au format SPSS

1	femme	célibataire	60+	tigrigna	amharique anglais et français	20+	6-10	3ème et 4ème année	Doctorat	Didactique	Oui	1, 2 et 3	Oui	quatre heures par semaine
	Oui	Oui	Oui	Non	expliquer le contenu et donner des exercices			1, 2 et 3	Tous les outils de 1 à 6	méthodologie communicative	Oui	Former les		
	enseignants en traduction		1, 2, 3 et 4	Capacité à exprimer clairement les intentions et le sens du texte	Oui et non	Oui et non	2 et 3	Oui	Oui	La connaissance interculturelle est imparfaite				
	on ajoute une note d'explication	Oui		Une bonne maîtrise de la langue cible	L'interférence avec la LM et l'anglais	oui		Dans l'apprentissage	Oui	1, 2 et 3	Oui	Point de		
	départ de réflexion	Une entrave		Donner des activités qui favorisent la recherche actionnelle	1 à 4	selon le niveau des étudiants		faire correction collective à partir des phrases erronées						
	Oui	3		à partir des paramètres définir le sens	les dictionnaires	pas de réponse	pas de réponse	oui, la performance	pas de réponse	pas de réponse	pas de réponse	faire		
	consulter plusieurs documents parallèles	pas de réponse	1 et 2	Donner l'habitude de traduction dès le début des leurs cours										
2	homme	marié	20-40	tigrigna	amharique anglais et français	1-10 ans	1-5	3ème année	Master	Didactique	Oui	etre capable de traduire	Oui	Un
	cours modulaire d'un mois	Non	Oui	Oui	Non	Faire la grammaire comparative	Jouer le role de facilitateur			des livres de références	approche actionnelle	Non	Avoir	
	diverses matériels pédagogiques	Niveau de français		Compétences lexicales, grammaticales et interculturelles	Non	Oui		Grammaire intériorisée	pas de reponse	pas de reponse				
	pas de reponse	contextuellement		pas de reponse	Préparation des manuels ou des fascicules en traduction			La structure grammaticale	oui	Pour l'enseignant	Oui			
	1, 2 et 3	Oui	Corrigeable	Une aide	L'auto-correction	en comparant des règles grammaticales et des éléments	culturels de deux langues	pas de réponse		Selon les grilles				
	Oui	Dictionnaires bilingues		à partir des paramètres définir	l'évaluation formative ou le controle continue			les dictionnaires	motivé en considerant le besoin au marché du travail					
	important	oui, la compétences de CE et de PE		pas de réponse	non	proposer des textes utiles à leur niveau	oui	compétences linguistiques et culturelles	Donner tous les					
	cours de traduction en 4ème année													
3	homme	marié	20-40	oromigna	amharique anglais et français	1-10 ans	1-5	3ème et 4ème année	Master	Didactique	Non	etre capable d'introduire la traduction	Oui	
	Six heures hebdomadaire	parfois	Oui	Oui	Oui	expliquer le contenu et donner des exercices				Jouer le role de facilitateur	1, 2 et 3	méthodologie socio-culturelle		
	Non	Former les enseignants en traduction	2 et 4	3, 4 et 5	Non	Oui		l'utilisation d'une seule théchnique de traduction: la traduction littérale	Oui	Oui	pas de			
	reponse	On utilise l'emprunt lexical	Oui	une bonne maîtrise de deux langues et cultures				Les faux amis et le manque d'information sur l'interculturel	oui	1 et 2	Oui	Les		
	faux amis	Non	éléments essentiels pour l'apprentissage	Une entrave	Appliquer les étapes de traduction: lecture, comprendre, transfert	1 à 4		des textes authentiques sur les sujets variés	6					
	Oui	Pas de réponse	pas de réponse	l'évaluation formative ou le controle continue	1 et 2	généant au début de cours	utile	oui, la compétences de CE et de PE						
	oui	oui	faire consulter plusieurs documents parallèles	non	niveau de français	Faire plus d'heures de français pour améliorer leurs niveaux								

4	femme	marié	20-40	amharique anglais	anglais et français	1-10 ans	1-5	3ème année	Master	Didactique	Oui	etre capable d'introduire la traduction	Oui	
	Un cours modulaire d'un mois		Oui	Oui	Oui	Oui	Faire traduire des phrases, des textes en collectif		Guider les étudiants	des textes variés	autre	Non	1 et 2	
	Niveau de français		Compétences lexicales, grammaticales et interculturelles				Oui et non	Non	Grammaire intériorisée	Oui	Oui	Manque de connaissance culturelle dans la langue étrangère		
	1 et 2	Oui	1 et 2	Pas de réponse		oui	1 et 2	Oui	1, 2 et 3	Oui et non éléments essentiels pour l'apprentissage		Une entrave	Pas de réponse	
	1 et 4	un sujet facile		écouter les propositions de plusieurs étudiants			Non	Pas de réponse	pas de réponse	si le message est transmis		les dictionnaires	pendant	
	l'introduction des théories de traduction, cela les ennuie			on demande beaucoup quand les étudiants n'ont pas les niveaux requis				oui,	la compétences de CE et de PE		oui	oui		
	Renseigner le besoin de traduction au marché du travail			pas de réponse		manque de vocabulaires qui sont fréquemment utilisés			Travailler sur leur niveau de langue					
5	femme	célibataire	20-40	amharique anglais	anglais et français	1-10 ans	1-5	3ème année	Master	Didactique	Oui	etre capable de traduire	Oui	Six
	heures hebdomadaire		Oui	Oui	Oui	Oui	Faire traduire des phrases, des textes en collectif		1, 2 et 3	des documents authentiques	méthodologie communicative		Non	Former
	les enseignants en traduction		2 et 4	Compétences lexicales, grammaticales et interculturelles				Oui et non	Oui	2 et 3	Oui	Oui	Manque de connaissance culturelle dans la langue étrangère	
	des adjectifs		Non	éléments essentiels pour l'apprentissage		Une entrave		Donner des activités qui favorisent la recherche actionnelle		1 à 4	selon le niveau des étudiants		6	
	Oui	Dictionnaires bilingues		à partir des paramètres définir		pas de réponse		les dictionnaires	pendant l'introduction des théories de traduction, cela les ennuie			important	oui, la	
	compétences de CE et de PE		oui	non	faire discuter et rechercher sur internet		non	niveau de français	Faire plus d'heures de français pour améliorer leurs niveaux					

### 3. Dictionnaire des données de l'entretien auprès de traducteurs au format SPSS

Traducteur répondant 1	homme	Licence	Littérature et informatique	Oui	amharique, angais et français	10+ ans	les documents assurances, santés, juridiques; la localisation des produits logiciels et des œuvres littéraires		Oui	1, 2, 3 et 4	on ajoute une note d'explication		
	L'interférence avec la LM et l'anglais		Tous les outils de 1 à 5		une formation sur la localisation des produits logiciels organisée par la société Microsoft		Donner des activités qui favorisent la recherche actionnelle		faire correction collective à partir des phrases erronnées	3	pas de réponse		
Traducteur répondant 1	homme	Licence et Master	Commerce et Didactique du FLE	Oui	amharique, angais et français	5 à 10 ans	les documents adminstratifs et financiers (rapports sur les projets d'entreprise, contrats, procès-verbaux, conventions)		Oui	Niveau de français	contextuellement		
	La structure grammaticale		L'auto-correction	Selon les grilles		Dictionnaires bilingues		important					
Traducteur répondant 3	homme	Licence et Master	Commerce et Didactique du FLE	Oui	amharique, angais et français	5 à 10 ans	2 et 3	Tous les outils de 1 à 5		une formation sur les techniques de traduction organisée par l'ONU			
	lecture, comprendre, transfert		6	Pas de réponse		utile		On utilise l'emprunt lexical		Les faux amis et le manque d'information sur l'interculturel		Appliquer les étapes de traduction:	
Traducteur répondant 4	homme	Licence	Informatique et Economie	Oui	amharique, angais et français	5 à 10 ans	3 et 4	Tous les outils de 1 à 5		une formation sur la traduction spécialisée organisée par l'Université d'Afrique du Sud			
	réponse		on demande beaucoup quand les étudiants n'ont pas les niveaux requis		Niveau de français		1 et 2	Pas de réponse		Pas de réponse		écouter les propositions de plusieurs étudiants	
	réponse		on demande beaucoup quand les étudiants n'ont pas les niveaux requis		Niveau de français		1 et 2	Pas de réponse		Pas de réponse		écouter les propositions de plusieurs étudiants	

















































## Annexe 9

### Résultats de dépouillement des trois tests

#### 9.1. Résultats de dépouillement du Test 1

Catégorie d'erreurs	Type d'erreurs	Code d'erreur	Occurrences (Nombre d'erreurs )	Total	
				Nombre d'erreur	Pourcentage
I. Erreurs linguistiques	Choix des mots ou des collocations inappropriés/ inexistantes	ELLS - Inex	14	41	10,9
	Barbarisme (l'utilisation d'un mot ou une expression non standard)	ELLS-Barb	10		
	Rendus inexacts des éléments lexicaux en raison d'ambiguïté lexicale/ incompréhension	ELLS- Amblex	10		
	Utilisation des faux-amis	ELLS-Famis			
	Erreur d'adjonction (ajout, mauvaise correspondance, mauvaise adaptation)	ELLS-Adjo	7		
	Mauvais sens des mots	ELLS-Sens			
	Utilisation inappropriée de synonymes	ELLS-Syn			
	Niveau de langage/Confusion au niveau de vocabulaire	ELLS-Nlnge/Nvoc			
	Non-respect du genre et du nombre du nom	ELMS-Genr	20		
	Non -respect du nombre	ELMS-Nbr	42		
	Méconnaissance de la possession	ELMS-Poss	70		
	Utilisation d'un verbe auxiliaire erroné	ELMS-Aux			
	Utilisation erronée des verbes modaux	ELMS-Vmod			
	Absence ou mauvaise utilisation d'un déterminant/ d'un complément/ d'une préposition/ d'un pronom	ELMS-Absc	73		
	Construction erronée de la phrase/ Faute de syntaxe	ELMS-Consyntx			
	Mauvais ordre des mots	ELMS-Ordr			
	Mauvais accord	ELMS-Accr			

	Emploi erroné des temps verbaux/ des aspects	ELMS-Temps		205	54,5
	Utilisation de signes de ponctuation incorrects/conjonction incorrecte	ELMS-PontConj			
	Erreurs intralinguistiques (connaissance incomplète de la langue cible)	ELMS-Intralin			
	Interférences léxico-semanticques, morphosyntaxiques (transfert négatif de LM, LS ou langue tierce de l'apprenant)	ELMS-InfrLsemMorSynt			
2. Erreurs de compréhension	Mauvaise compréhension du texte source	EC-IncomTS		123	32,7
	Compréhension erronée des éléments lexicaux/ lecture erronée	EC-IncomLex	45		
	Mauvaise compréhension du contexte / du sens	EC-IncomCtxt	78		
	Mauvaise compréhension de la syntaxe	EC-IncomSyntx			
	Mauvaise compréhension des éléments culturels/non-connaissance historique	EC-IncomCltrlHistq			
3. Erreurs de traduction	Contresens	ET-Csens		7	1,9
	Faux sens	ET-Fsens			
	Non-sens	ET-Nsens			
	La traduction littéral/Calque/Emprunt	ET-TrdLit	7		
	Mauvaise traduction du nom propre/ponctuation/proverbes	ET-NomprpPonProv			
	Interférences culturelles/ lacunes culturelles	ET-Infrcltrl			
	Ajouts d'information/Surtraduction	ET-Ajt			
	Omission d'information/Soustraduction	ET-Oms			
4. Autres erreurs de traduction	Erreurs inclassable	AET-Inclsbl			
<b>Nombre total d'erreurs</b>			376	376	100

## 9.2. Résultats de dépouillement du Test 2

Catégorie d'erreurs	Type d'erreurs	Code d'erreur	Occurrences (Nombre d'erreurs)	Total	
				Nombre d'erreur	Pourcentage
1. Erreurs linguistiques	Choix des mots ou des collocations inappropriés/ inexistantes	ELLS - Inex	19	168	23,2
	Barbarisme (l'utilisation d'un mot ou une expression non standard)	ELLS-Barb			
	Rendus inexacts des éléments lexicaux en raison d'ambiguïté lexicale/ incompréhension	ELLS- Amblex	41		
	Utilisation des faux-amis	ELLS-Famis	62		
	Erreur d'adjonction (ajout, mauvaise correspondance, mauvaise adaptation)	ELLS-Adjo	11		
	Mauvais sens des mots	ELLS-Sens	7		
	Utilisation inappropriée de synonymes	ELLS-Syn			
	Niveau de langage/Confusion au niveau de vocabulaire	ELLS-NInge/Nvoc	28		
	Non-respect du genre et du nombre du nom	ELMS-Genr	19	264	36,5
	Non -respect du nombre	ELMS-Nbr			
	Méconnaissance de la possession	ELMS-Poss			
	Utilisation d'un verbe auxiliaire erroné	ELMS-Aux			
	Utilisation erronée des verbes modaux	ELMS-Vmod	9		
	Absence ou mauvaise utilisation d'un déterminant/ d'un complément/ d'une préposition/ d'un pronom	ELMS-Absc	19		
	Construction erronée de la phrase/ Faute de syntaxe	ELMS-ConsSyntx	5		
	Mauvais ordre des mots	ELMS-Ordr	38		
	Mauvais accord	ELMS-Accr			
	Emploi erroné des temps verbaux/ des aspects	ELMS-Temps	132		
	Utilisation de signes de ponctuation incorrects/conjonction incorrecte	ELMS-PontConj	4		
	Erreurs intralinguistiques (connaissance incomplète de la langue cible)	ELMS-Intralin	16		
Interférences lexico-semanticques, morphosyntaxiques (transfert négatif de LM, LS ou langue tierce de l'apprenant)	ELMS-InfrLsemMorSynt	22			
2 . E r r	Mauvaise compréhension du texte source	EC-IncomTS	7		

	Compréhension erronée des éléments lexicaux/ lecture erronée	EC-IncomLex	16	61	8,4
	Mauvaise compréhension du contexte / du sens	EC-IncomCtxt	8		
	Mauvaise compréhension de la syntaxe	EC-IncomSyntx			
	Mauvaise compréhension des éléments culturels/non-connaissance historique	EC-IncomCltrlHistq	30		
3. Erreurs de traduction	Contresens	ET-Csens	5	231	31,9
	Faux sens	ET-Fsens	24		
	Non-sens	ET-Nsens	42		
	La traduction littéral/Calque/Emprunt	ET-TrdLitClq	57		
	Mauvaise traduction du nom propre/punctuation/proverbes	ET-NomprpPonProv	66		
	Interférences culturelles/ lacunes culturelles	ET-Infreltrl	17		
	Ajouts d'information/Surtraduction	ET-Ajt	7		
	Omission d'information/Soustraduction	ET-Oms	13		
4. Autres erreurs de traduction	Erreurs inclassable	AET-Inclsbl			
<b>Nombre total d'erreurs</b>			724	724	100

### 9.3. Résultats de dépouillement du Test 3

Catégorie d'erreurs	Type d'erreurs	Code d'erreur	Occurrences (Nombre d'erreurs )	Total	
				Nombre d'erreur	Pourcentage
1. Erreurs linguistiques	Choix des mots ou des collocations inappropriés/ inexistantes	ELLS - Inex	11	91	18,8
	Barbarisme (l'utilisation d'un mot ou une expression non standard)	ELLS-Barb	3		
	Rendus inexacts des éléments lexicaux en raison d'ambiguïté lexicale/ incompréhension	ELLS- Amblex	29		
	Utilisation des faux-amis	ELLS-Famis			
	Erreur d'adjonction (ajout, mauvaise correspondance, mauvaise adaptation)	ELLS-Adjo			
	Mauvais sens des mots	ELLS-Sens			
	Utilisation inappropriée de synonymes	ELLS-Syn			
	Niveau de langage/Confusion au niveau de vocabulaire	ELLS-NInge/Nvoc	48		
	Non-respect du genre et du nombre du nom	ELMS-Genr	32	69	14,3
	Non -respect du nombre	ELMS-Nbr			
	Méconnaissance de la possession	ELMS-Poss			
	Utilisation d'un verbe auxiliaire erroné	ELMS-Aux			
	Utilisation erronée des verbes modaux	ELMS-Vmod			
	Absence ou mauvaise utilisation d'un déterminant/ d'un complément/ d'une préposition/ d'un pronom	ELMS-Absc			
	Construction erronée de la phrase/ Faute de syntaxe	ELMS-ConsSyntx			
	Mauvais ordre des mots	ELMS-Ordr	8		
	Mauvais accord	ELMS-Accr	12		
	Emploi erroné des temps verbaux/ des aspects	ELMS-Temps	7		
	Utilisation de signes de ponctuation incorrects/conjonction incorrecte	ELMS-PontConj			
	Erreurs intralinguistiques (connaissance incomplète de la langue cible)	ELMS-Intralin			
Interférences léxico-semanticques, morphosyntaxiques (transfert négatif de LM, LS ou langue tierce de l'apprenant)	ELMS-InfrLsemMorSynt	10			
2 . E r r	Mauvaise compréhension du texte source	EC-IncomTS			

	Compréhension erronée des éléments lexicaux/ lecture erronée	EC-IncomLex	16	155	32
	Mauvaise compréhension du contexte / du sens	EC-IncomCtxt	94		
	Mauvaise compréhension de la syntaxe	EC-IncomSyntx			
	Mauvaise compréhension des éléments culturels/non-connaissance historique	EC-IncomCltrlHistq	45		
3. Erreurs de traduction	Contresens	ET-Csens		169	34,9
	Faux sens	ET-Fsens	33		
	Non-sens	ET-Nsens	28		
	La traduction littéral/Calque/Emprunt	ET-TrdLit	5		
	Mauvaise traduction du nom propre/ponctuation/proverbes	ET-NomprpPonProv	20		
	Interférences culturelles/ lacunes culturelles	ET-Infreltrl			
	Ajouts d'information/Surtraduction	ET-Ajt	46		
	Omission d'information/Soustraduction	ET-Oms	37		
4. Autres erreurs de traduction	Erreurs inclassable	AET-Inclsbl			
<b>Nombre total d'erreurs</b>			484	484	100



#### 9.4. Résultats de dépouillement des trois tests

Catégorie d'erreurs	Type d'erreurs	Code d'erreur	Occurrences (Nombre d'erreurs )	Total	
				Nombre d'erreur	Pourcentage
1. Erreurs linguistiques	Choix des mots ou des collocations inappropriés/ inexistantes	ELLS - Inex	44	300	18,9
	Barbarisme (l'utilisation d'un mot ou une expression non standard)	ELLS-Barb	13		
	Rendus inexacts des éléments lexicaux en raison d'ambiguïté lexicale/ incompréhension	ELLS- Amblex	80		
	Utilisation des faux-amis	ELLS-Famis	62		
	Erreur d'adjonction (ajout, mauvaise correspondance, mauvaise adaptation)	ELLS-Adjo	18		
	Mauvais sens des mots	ELLS-Sens	7		
	Utilisation inappropriée de synonymes	ELLS-Syn	-		
	Niveau de langage/Confusion au niveau de vocabulaire	ELLS-NInge/Nvoc	76		
	Non-respect du genre et du nombre du nom	ELMS-Genr	71	538	33,9
	Non -respect du nombre	ELMS-Nbr	42		
	Méconnaissance de la possession	ELMS-Poss	70		
	Utilisation d'un verbe auxiliaire erroné	ELMS-Aux	-		
	Utilisation erronée des verbes modaux	ELMS-Vmod	9		
	Absence ou mauvaise utilisation d'un déterminant/ d'un complément/ d'une préposition/ d'un pronom	ELMS-Absc	92		
	Construction erronée de la phrase/ Faute de syntaxe	ELMS-ConsSyntx	5		
	Mauvais ordre des mots	ELMS-Ordr	46		
	Mauvais accord	ELMS-Accr	12		
	Emploi erroné des temps verbaux/ des aspects	ELMS-Temps	139		
	Utilisation de signes de ponctuation incorrects/conjonction incorrecte	ELMS-PontConj	4		
	Erreurs intralinguistiques (connaissance incomplète de la langue cible)	ELMS-Intralin	16		
Interférences lexico sémantiques, morphosyntaxiques (transfert négatif de LM, LS ou langue tierce de l'apprenant)	ELMS-InfrLsemMorSynt	32			

2. Erreurs de compréhension	Mauvaise compréhension du texte source	EC-IncomTS	7	339	21,4
	Compréhension erronée des éléments lexicaux/ lecture erronée	EC-IncomLex	77		
	Mauvaise compréhension du contexte / du sens	EC-IncomCtxt	180		
	Mauvaise compréhension de la syntaxe	EC-IncomSyntx	-		
	Mauvaise compréhension des éléments culturels/non-connaissance historique	EC-IncomCltrlHistq	75		
3. Erreurs de traduction	Contresens	ET-Csens	5	409	25,8
	Faux sens	ET-Fsens	57		
	Non-sens	ET-Nsens	70		
	La traduction littéral/Calque/Emprunt	ET-TrdLitClq	69		
	Mauvaise traduction du nom propre/punctuation/proverbes	ET-NomprpPonProv	88		
	Interférences culturelles/ lacunes culturelles	ET-Infrcrl	17		
	Ajouts d'information/Surtraduction	ET-Ajt	53		
	Omission d'information/Soustraduction	ET-Oms	50		
<b>Nombre total d'erreurs</b>			1586	1586	100

**Source : Résultat de l'enquête 2017/18**

**Yohannes BEYENE**

**LA TRADUCTION FRANÇAIS - AMHARIQUE À L'UNIVERSITÉ D'ADDIS ABÄBA : ENJEUX LINGUISTIQUES, CULTURELS ET DIDACTIQUES**

**Résumé**

Cette thèse vise à identifier les problèmes linguistiques et culturels rencontrés par les étudiants en traduction du français vers l'amharique. L'objectif principal est d'explorer les erreurs les plus fréquentes, d'en discerner les causes et de proposer une méthode de remédiation qui permette de développer les compétences linguistiques et de traduction des étudiants, tout en leur donnant les moyens d'aborder la dimension culturelle de la traduction. La recherche est basée sur un corpus réalisé au moyen de tests, d'entretiens, de questionnaires, d'analyses de documents et d'observations participantes. Les résultats de cette étude montrent qu'un total de 1586 erreurs ont été relevées, dont 838 étaient des erreurs linguistiques, 409 des erreurs de traduction et 339 des erreurs de compréhension. Cela indique que les compétences linguistiques des étudiants doivent faire l'objet de plus d'attention et d'amélioration, compte tenu du fait que les erreurs des deux autres catégories en découlent dans une certaine mesure. En outre, la plupart des étudiants rencontrent des difficultés dans la compréhension de la lecture, dans la recherche d'informations, ainsi que dans l'utilisation des dictionnaires et des techniques de traduction. Il ressort de notre analyse des documents et de nos observations que divers facteurs (administratifs et/ou logistiques, pédagogiques, psychologiques, etc.) affectent les activités académiques des enseignants et des apprenants à l'UAA. En guise de conclusion, nous avons tenté de sensibiliser les concepteurs des modules de formation de l'Unité de français, afin qu'ils puissent anticiper et réagir à temps en prévision des renouvellements des programmes actuels et à venir.

**MOTS CLÉS :** Amharique, traduction pédagogique, analyse des erreurs, techniques de traduction, stratégies de traduction, enseignement de la traduction, interculturel.

**FRENCH - AMHARIC TRANSLATION AT ADDIS ABABA UNIVERSITY: LINGUISTICS, CULTURAL AND DIDACTIC ISSUES**

**Résumé en anglais**

This thesis aims to identify the linguistic and cultural problems encountered by students in translation from French into Amharic. The main objective is to explore the most frequent errors, to discern their causes and to propose a method of remediation that would allow the development of students' linguistic and translation skills, while giving them the means to address the cultural dimension of translation. To achieve these objectives, the research is based on a corpus of tests, interviews, questionnaires, document analysis and participant observation. The results of this study show that a total of 1586 errors were found, of which 838 were linguistic errors, 409 were translation errors and 339 were comprehension errors. This indicates that students' language skills need more attention and improvement, given that the errors in those two categories are to some extent a result of language weakness. In addition, most students have difficulties with reading comprehension, information retrieval, and the use of dictionaries and translation techniques. From our analysis of the documents and our observations, it appears that various factors (administrative and/or logistical, pedagogical, psychological, etc.) affect the academic activities of teachers and learners at the AAU. In conclusion, we have tried to raise awareness among the designers of the training modules of the French Unit, so that they can anticipate and react in time for the current and future curricular renewals.

**KEYWORDS:** Amharic, pedagogical translation, error analysis, translation techniques, translation strategies, translation teaching, intercultural