



Le rôle des interférences chez les apprenants traducteurs : une recherche-action sur le développement de la compétence en traduction à vue « retour » néerlandais-français

Isabelle S. Robert

Université d'Anvers, Belgique

isabelle.robert@uantwerpen.be

<https://orcid.org/0000-0002-8595-0691>

Reçu le 30-10-2024 / Évalué le 15-11-2024 / Accepté le 30-11-2024

Résumé

La traduction à vue (TAV) est généralement considérée comme un outil pédagogique qui prépare les étudiants à l'interprétation, mais aussi comme un dispositif qui renforce la réactivité et la rapidité des apprenants traducteurs. C'est pourquoi, à l'Université d'Anvers, les étudiants de bachelier en linguistique appliquée avec le français comme L2 suivent (entre autres) 12 heures de TAV du néerlandais (L1) vers le français. La recherche-action entreprise identifie les causes potentielles de ces erreurs de façon à intégrer les résultats dans notre enseignement. Durant l'année universitaire 2018-2019, les TAV des étudiants ayant donné leur consentement éclairé ont été enregistrées numériquement et collectées chaque semaine. Le corpus étudié est constitué de 36 TAV au total, retranscrites mot à mot et analysées de manière à répondre aux questions de recherche suivantes : (1) quel type d'erreurs les étudiants commettent-ils le plus souvent, (2) la fréquence de ces erreurs diminue-t-elle avec le temps et (3) ces erreurs sont-elles liées à une interférence de la langue source ? Les résultats montrent que quelque 77 % des erreurs pourraient être évitées, en mettant l'accent, dans notre enseignement, sur le risque d'interférence (et les constructions qui y sont particulièrement sujettes) et les erreurs dites courantes et en soulignant l'importance des connaissances de base en grammaire et syntaxe.

Mots-clés : traduction à vue, compétence en traduction, apprenants traducteurs, interférences, analyse d'erreurs

The role of interference in translation trainees : action research into the development of Dutch-French 'retour'sight translation skills

Abstract

Sight translation (ST) is generally considered a pedagogical tool that prepares students for interpreting, but also a device that can enhance the responsiveness and speed of translation trainees. For this reason, at the University of Antwerp, bachelor students of Applied Linguistics with French as their L2 attend 12 hours of ST training (L1 Dutch – L2 French). Recognising patterns of recurring and similar errors year after year, we started action research to identify the potential causes of these errors and to incorporate the results of the action research study into our teaching. During the academic year 2018/2019, the STs of students who gave their informed consent were digitally recorded

and collected every week. The corpus under investigation consists of 36 STs, transcribed verbatim and analysed to answer the following three research questions : (1) What type of errors do students make most often ? (2) Does the frequency of these errors decrease over time ? and (3) Are these errors related to source language interference ? The results show that 77 % of the errors could be avoided by focusing our teaching on the risk of interference (and constructions that are particularly prone to it) and on common errors, and by emphasising the importance of basic knowledge of grammar.

Keywords : sight translation, translation competence, translation trainees, interferences, error analysis

Introduction

Les bacheliers en linguistique appliquée, considérés comme une préparation au master en traduction ou en interprétation, incluent généralement (en Belgique néerlandophone en tout cas) la traduction à vue (TAV) dans leur cursus, par exemple dans le cadre de cours d'introduction à l'interprétation. Pour rappel, et sans entrer dans les détails ni dans le débat terminologique dont elle fait l'objet, la traduction à vue consiste à rendre oralement un texte écrit. Si cette activité est souvent proposée dans la formation des futurs traducteurs et interprètes en Belgique, ce n'est pas un hasard : la TAV est en effet à la fois une activité professionnelle dans le monde de la traduction et de l'interprétation et un outil pédagogique dans la formation des futurs traducteurs et interprètes. En ce début de XXI^e siècle déjà, Jiménez Ivars et Hurtado Albir (2003) distinguaient la fonction communicative de la fonction instrumentale de la TAV : dans le premier cas, la TAV fait partie intégrante des missions de l'interprète, par exemple dans le cadre de l'interprétation de dialogue en milieu judiciaire ou médical ; dans le second, la TAV est un outil didactique de préparation à l'interprétation (simultanée et consécutive), mais aussi à la traduction écrite. Plus récemment, Li (2014) en arrivait à une classification fonctionnelle assez proche. On pourrait y ajouter une fonction supplémentaire, celle de la préparation à la traduction dictée, cette dernière ayant fait son retour parmi les professionnels grâce au développement de logiciels de reconnaissance vocale (Zapata, Saint 2017).

À l'Université d'Anvers, les étudiants de la 3^e année de bachelier en linguistique appliquée suivent un cours d'introduction à l'interprétation

comprenant notamment des exercices de traduction à vue. Ceux qui ont choisi le français dans leur combinaison linguistique suivent en outre, au 2^e semestre, une heure par semaine de TAV du néerlandais (langue maternelle, L1) vers le français (L2) dans le cadre du cours de communication orale professionnelle et académique en français. Le cours, introduit en 2013, se concentre aujourd'hui sur différentes sous-compétences, inspirées de Li (2015 : 187) : la compétence bilingue (en particulier l'analyse de texte, la lecture rapide, l'identification des idées principales et liens logiques, la reformulation et le contrôle du processus de traduction, l'agilité linguistique), la communication interculturelle (par ex. la communication non verbale, les stratégies relatives aux éléments culturels), la compétence de transfert (en particulier les stratégies propres à la combinaison néerlandais-français, la segmentation, le réagencement syntaxique), la compétence psychologique (par ex. la concentration, l'attention partagée entre lecture et production orale, la gestion du stress, la souplesse mentale), la compétence stratégique (par ex. les stratégies de résolution de problèmes, telles que l'anticipation, la condensation, etc.) et le professionnalisme (en particulier la préparation et l'annotation du texte source).

En nous appuyant sur l'observation d'erreurs¹ récurrentes et similaires année après année, nous avons décidé, en tant qu'enseignante et chercheuse, de nous lancer dans une étude inspirée de la recherche-action, l'objectif étant d'identifier les causes potentielles de ces erreurs et d'intégrer les résultats de cette étude dans notre enseignement. Une recherche-action se compose de différents cycles en spirale, constitués à leur tour de plusieurs étapes : (1) observation, (2) planification, (3) action et (4) réflexion (Banegas, Consoli, 2020). Sur la base de cette étape de réflexion, le praticien-chercheur peut alors entamer un nouveau cycle. La première étape d'observation nécessite parfois une démarche de

¹ Nous avons choisi ici d'utiliser indistinctement le terme d'« erreur ». Il n'est en effet pas toujours aisé de distinguer l'erreur de la faute, telles que définies par Colombat (2009, 45-46): « La faute 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'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. » Dans notre analyse, les « doublons » peuvent toutefois être considérés comme des erreurs, puisqu'il s'agit d'erreurs commises systématiquement par l'étudiant.

réflexion et d'investigation très approfondie avant de passer aux étapes suivantes. On parle dans ce cas de recherche-action exploratoire. Notre étude s'inscrit dans ce cadre : en effet, avant de pouvoir planifier une action devant déboucher sur une amélioration de notre pratique d'enseignement de la TAV et des performances en TAV de nos étudiants, il était important de définir avec précision les problèmes rencontrés et pour ce faire, nous avons formulé les questions de recherche suivantes : (1) quel type d'erreurs les étudiants commettent-ils le plus souvent, (2) la fréquence de ces erreurs diminue-t-elle avec le temps et (3) ces erreurs sont-elles liées à l'interférence de la langue source ?

Pour répondre à ces questions de recherche, les TAV des étudiants qui avaient donné leur consentement éclairé ont été enregistrées numériquement et collectées sur une base hebdomadaire durant le 2^e semestre de l'année universitaire 2018-2019. Sur la base de l'analyse des résultats, nous avons planifié une série d'activités d'apprentissage (étape 2 de la recherche-action) mises en place au 2^e semestre des années universitaires (étape 3, action). Ces données, en cours d'analyse (étape 4), nous permettront d'entamer un nouveau cycle le cas échéant. La présente étude porte uniquement sur la première étape d'observation, approfondie et de nature exploratoire.

Avant d'aborder la méthodologie de notre étude et les résultats, nous reviendrons, dans la section suivante, sur la définition de la TAV en traductologie, sur ses fonctions dans le monde professionnel et celui de la formation des traducteurs et interprètes, ainsi que sur les recherches récentes menées en la matière. Par ailleurs, nous nous intéresserons à la définition de l'interférence linguistique en traduction avant d'aborder succinctement la recherche-action en traductologie.

1. Cadre théorique

1.1. La traduction à vue : définition, fonctions et recherche

La traduction à vue consiste à rendre oralement un texte écrit. Chen (2015) décrit la tâche comme suit : durant la traduction à vue, le

traducteur lit un texte écrit, en dégage rapidement le sens et traduit le texte oralement tout en continuant à lire la suite. Il s'agit donc d'une forme hybride de médiation linguistique qui se rapproche et de la traduction, et de l'interprétation : l'information présentée à l'entrée (*input*) est visuelle comme en traduction classique, tandis que l'information présentée à la sortie (*output*) est auditive comme en interprétation. Il existe toutefois une forme hybride où l'input est à la fois visuel et auditif et l'output auditif : il s'agit de la simultanée avec texte, appelée aussi interprétation à vue (*sight interpreting* ou *simultaneous interpreting with text*). Toutefois, comme souvent en traductologie, la terminologie n'est pas toujours transparente. Ainsi, Čeňkova (2015) estime que le terme de « traduction à vue » est intrinsèquement incorrect : comme la traduction à vue implique un traitement de l'information immédiat et en temps réel, il serait préférable de parler d'interprétation à vue et d'ailleurs, l'activité a longtemps été considérée comme de l'interprétation simultanée. Pöchhacker (2016) lui aussi considère la traduction à vue comme une forme particulière d'interprétation simultanée et estime également qu'il serait préférable de parler d'interprétation à vue.

Quoi qu'il en soit, le terme de traduction à vue étant plus fréquent en français pour désigner l'objet de notre étude, nous avons décidé de le conserver, d'autant que dans notre cas, la traduction à vue est précédée d'une période de préparation, ce qui veut dire que la lecture et la compréhension du texte se font aussi avant le processus de traduction à vue proprement dit. Spitzl et Hlavac (2017) distinguent à cet égard la TAV en mode consécutif de la TAV en mode simultané et parlent respectivement de traduction à vue consécutive (*consecutive sight translation*) quand un temps de préparation est prévu et de traduction à vue simultanée (*simultaneous sight translation*) quand ce n'est pas le cas. Lambert (2004) quant à elle distingue la traduction à vue « non stressante » de la traduction à vue « stressante », selon qu'il y ait ou non un temps de préparation.

Comme l'explique Chen (2015), la traduction à vue a été largement utilisée à des fins pédagogiques et professionnelles. D'un point de vue pédagogique, elle a notamment été utilisée dans les écoles pour l'enseignement du latin et de nombreuses langues étrangères. Mais plus traditionnellement, on la rencontre surtout dans la formation des futurs

traducteurs et interprètes. Certains programmes de formation en traduction et en interprétation l'utilisent également comme test d'aptitude à l'interprétation dans le cadre de tests d'admission. Sur le plan professionnel, la traduction à vue est pratiquée par les interprètes, mais aussi par les traducteurs. Comme nous l'expliquions dans l'introduction, et comme le rappelle Chen (2015), de plus en plus de traducteurs dictent leur premier jet à leur ordinateur quand il est équipé d'un logiciel de reconnaissance vocale. Du côté des interprètes, l'usage de la traduction à vue est très varié. Celle-ci est pratiquée dans les conférences et organisations internationales, lors de réunions bilatérales (par exemple la signature de contrats, les négociations commerciales, etc.) et lors de visites en tout genre (expositions, visites guidées, etc.). Elle est également fréquente en interprétation de dialogue, par exemple dans les hôpitaux ou les tribunaux.

Dans notre étude, c'est donc la forme « préparée » ou « non stressante » de la traduction à vue qui est examinée et ce, dans sa fonction pédagogique traditionnelle, à savoir la formation des futurs traducteurs et interprètes. En outre, il s'agit de traduction « retour », c'est-à-dire vers la langue étrangère de l'étudiant.

1.2. Les interférences en traduction

En traductologie, la définition de l'interférence dans les ouvrages de référence reste stable : en 1999, dans leur *Terminologie de la traduction*, Delisle, Lee-Jahnke et Cormier la définissent comme suit :

[...] faute de traduction qui résulte d'une ignorance ou d'un défaut de méthode et qui consiste à introduire dans le texte d'arrivée un fait de langue propre à la langue de départ. [...] Une interférence peut être de nature morphologique, lexicale, syntaxique, stylistique ou typographique. (45)

Même définition dans le *Handbook of Translation Studies* : alors qu'elle se penche sur les erreurs de traduction, Hansen (2010) donne en exemple les interférences qu'elle définit également comme l'introduction de caractéristiques d'une langue dans une autre et donc du texte source dans le texte cible, précisant que les interférences peuvent être dues à une présumée symétrie entre les langues et / ou cultures. Dans le même

ouvrage, Chesterman (2011) précise que les interférences constituent un potentiel « universel sourcier » de la traduction (*S-Universal*), rappelant par ailleurs que les interférences constituent également une des lois de Toury (1995/2012). Enfin, dans le *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, Lauterbach et Pöchhacker (2015) définissent eux aussi l'interférence comme un écart par rapport aux normes de la langue cible aux niveaux lexical, morphologique, syntactique, stylistique, phonologique ou prosodique. Ils donnent comme exemple typique le faux ami. La traduction étant une forme particulière de bilinguisme, les auteurs précisent qu'elle est sujette à l'interférence. Ils précisent en outre que l'interprétation est particulièrement sensible à l'interférence en raison de la charge cognitive exceptionnelle qu'elle implique et le haut degré d'activation neuronale des deux langues, en particulier dans le cas de l'interprétation simultanée et de la traduction ou de l'interprétation à vue. À cet égard, ils font référence à Agrifoglio (2004) qui a observé un plus grand nombre d'interférences en traduction à vue qu'en interprétation consécutive ou simultanée, un résultat toutefois non confirmé dans une étude récente de Chmiel, Janikowski et Cieślewicz (2020).

1.3. La recherche-action (en traductologie)

Selon Nicodemus et Swabey (2016), la recherche-action a été définie comme une approche permettant d'étudier une problématique et de trouver des solutions à des problèmes concrets auxquels des individus sont confrontés dans leur vie de tous les jours. Elle est souvent associée à la recherche en éducation, mais on la retrouve dans de nombreuses disciplines. Une recherche-action peut être menée par un praticien-chercheur qui cherche à résoudre un problème auquel il est confronté dans son environnement de travail, le but étant de renforcer l'efficacité de sa pratique. En traductologie, la recherche-action est souvent abordée en didactique de la traduction où elle est utilisée pour identifier des problèmes et répondre à une série de questions pratiques, mais aussi pour permettre l'élaboration de méthodes d'enseignement efficaces.

La recherche-action est composée de plusieurs cycles, à leur tour constitués de plusieurs étapes. Par ailleurs, selon Banegas et Consoli (2020), elle diffère d'autres méthodologies utilisées dans la recherche en

enseignement des langues dans la mesure où elle est contextuelle, pratique, collaborative, cyclique, écologique et transformative. Le contexte est en effet le point de départ de la recherche-action : l'enseignant-chercheur s'engage dans ce type de recherche pour résoudre un problème rencontré dans le contexte de sa pratique professionnelle, d'où cette seconde caractéristique : l'aspect pratique et concret du problème. La recherche-action est aussi collaborative : elle repose sur l'engagement des apprenants et éventuellement aussi des collègues ou de l'institution d'enseignement. Toutefois, certains praticiens-chercheurs contestent la nécessité d'une collaboration (Slatyer, 2015). La recherche-action est cyclique, comme expliqué précédemment, mais est aussi écologique, de par les différentes caractéristiques décrites jusqu'ici. Dans une approche écologique, les individus interagissent entre eux et avec le contexte qui est le leur (van Lier, 2000, cité dans Banegas et Consoli, 2020). Enfin, une recherche-action est transformative, puisque son objectif est de transformer une pratique.

2. Méthodologie

2.1. La collecte des données

À l'Université d'Anvers, la TAV du néerlandais en français est proposée au deuxième semestre de l'année universitaire dans le cadre du cours de communication orale professionnelle et universitaire. Les données utilisées pour notre étude ont été collectées durant l'année universitaire 2018-2019. Chaque semaine, pendant les treize semaines du second semestre, les étudiants ont effectué une TAV en laboratoire de langues, où leurs traductions étaient systématiquement enregistrées sous forme digitale à l'aide du logiciel *Avidanet SONUS*. Les modalités de préparation de la TAV étaient différentes avant et après les vacances de Pâques (semaines 1-7 versus semaines 8-13). Avant Pâques, au début de chaque cours, la professeure projetait le texte à traduire sur grand écran et passait en revue les problèmes potentiels, sur la base des questions ou commentaires des étudiants. Cette préparation portait principalement sur le vocabulaire (inconnu) et les problèmes de syntaxe : la langue française utilise en effet

une syntaxe différente de la langue néerlandaise et bien qu'une traduction mot à mot ou littérale convienne parfois, il faut bien souvent remanier la structure de la phrase, soit pour des raisons de syntaxe, soit pour des raisons de lisibilité ou d'idiomaticité. Ensuite, les étudiants recevaient le texte à traduire sur papier et disposaient d'une dizaine de minutes pour relire le texte, indiquer les difficultés et effectuer un repérage stratégique (par ex. utiliser des chiffres, des flèches, souligner, etc.). Une fois la phase préparatoire terminée, les étudiants procédaient à la traduction à vue (enregistrée systématiquement). Après Pâques, le cours se déroulait de la même manière, à l'exception de la phase de préparation : le cours commençait directement par la distribution du texte sur papier, suivie de la phase de préparation individuelle, une éventuelle séance de questions-réponses (très brève), et l'enregistrement audio. À noter que, tout au long du semestre, les étudiants n'étaient pas autorisés à utiliser d'outils, tels que machines de traduction en ligne ou dictionnaires.

Bien que tous les fichiers audios aient été recueillis chaque semaine pour qu'un bilan puisse être fourni chaque semaine à une sélection d'étudiants, seules les TAV des étudiants ayant donné leur accord via un formulaire de consentement éclairé ont été analysées dans le cadre de cette étude. Les TAV dont il s'agit ont été sélectionnées sur la base de leur disponibilité à des moments bien précis du semestre, à savoir aux semaines 2, 5, 7 (7 = test à blanc), 9, 11 et 13 (13 = examen), ainsi que sur la base de la qualité sonore de l'enregistrement. Nous avons ainsi sélectionné 6 enregistrements par étudiant, pour un total de 6 étudiants. Au total, notre analyse porte donc sur 36 enregistrements.

2.2. Le corpus

Le Tableau 1 reprend les principales caractéristiques de chaque texte source. Sachant que la traduction française d'un texte néerlandais est généralement plus longue, l'ensemble des 36 transcriptions² représente plus de 7000 mots. Par ailleurs, au total, les retranscriptions représentent quelque 89 minutes d'enregistrement

² Les transcriptions ont été effectuées par des étudiants dans le cadre de leur mémoire de fin d'études. Nous remercions à cet égard Cédric Derijckere et Merle De Wandel.

	TAV2	TAV5	TAV7	TAV9	TAV11	TAV13
Nbre de mots	110	258	136	243	171	245
Nbre de phrases	8	15	9	14	11	18
Source	DS	DM	DM	DM	DM	DM

DS= De Standaard

DM = De Morgen.

Note : il s'agit de deux quotidiens belges néerlandophones de qualité.

Tableau 1: nombre de mots par texte source, source

2.3. L'analyse des données

Dans une première phase, les enregistrements ont été écoutés et retranscrits mot à mot, hésitations et reprises comprises, dans un fichier Excel reprenant d'autres informations, tels que le numéro pseudonymisé de l'étudiant, le numéro de la TAV, la durée totale de l'enregistrement. Ensuite, pour chaque phrase du texte, les fautes, erreurs et maladroites éventuelles ont été relevées et codées sur la base de la taxonomie TAS (Granger, Lefer 2021). Celle-ci est axée sur plusieurs catégories d'erreurs : contenu (sens), culture, consignes, grammaire et syntaxe, lexique et terminologie, discours et pragmatique, mécanique, registre et style. La taxonomie propose également une série de « méta-étiquettes » comme l'intrusion de la langue source. Parmi les erreurs de sens, on retrouve toute faute ou erreur qui entraîne un sérieux problème de compréhension chez l'interlocuteur (le non-sens) ou qui trompe l'interlocuteur sur le contenu (le faux-sens, le contresens, le glissement de sens, ainsi que l'omission et l'ajout injustifiés). Les erreurs n'entraînant pas de problèmes de compréhension ou ne trompant pas l'interlocuteur sur le contenu sont regroupées dans les autres catégories. Outre ces catégories, nous avons également relevé les erreurs de prononciation, puisque notre corpus se compose de transcriptions de productions orales. Enfin, nous avons utilisé une méta-étiquette pour le codage des erreurs dues à une interférence avec la langue source, le néerlandais en l'occurrence. Ici, nous distinguons principalement les interférences lexicales et syntaxiques. À noter que les phrases sans erreurs ont reçu un code distinct, mais sont donc bel et bien reprises dans le tableau d'analyse. En d'autres termes, pour chaque étudiant et chaque TAV, chaque phrase du texte a reçu un ou plusieurs codes.

3. Résultats

3.1. Fréquence des erreurs et évolution dans le temps

Au total, le codage des erreurs, toutes catégories confondues, correspond à 1030 opérations de codage et donc à 1030 rangées dans notre fichier Excel. Dès qu'une seconde faute ou erreur est détectée dans une même phrase, une nouvelle rangée est créée, d'où le nombre de 1030 rangées pour, au total, 450 phrases différentes (150 phrases, fois 6 étudiants). Le détail des opérations de codage est donné dans le Tableau 2. Si l'on ne tient compte que des erreurs réelles et que l'on exclut donc les hésitations et les reprises, les erreurs de prononciation représentent 6 % des erreurs, suivies des doublons (9 %), contre 85 % d'erreurs de sens et de langue).

N°		N	% (/654 erreurs réelles – n°3, 4 et 5)
1	Nombre de phrases sans faute ou erreur	83	
2	Nombre d'hésitations ou de reprises	293	
3	Nombre d'erreurs de prononciation	40	6 %
4	Nombre d'erreurs de sens et d'erreurs et maladresses de langue, doublons non compris	554	85 %
5	Nombre de doublons (=erreurs identiques commises plusieurs fois)	60	9 %
	TOTAL	1030	100%

Tableau 2 : opérations de codage

Comme le nombre de mots diffère d'un texte source à l'autre (voir Tableau 1), nous avons recalculé le nombre d'erreurs par 100 mots pour que les résultats puissent être comparés d'une TAV à l'autre. Les résultats de chaque étudiant pour chaque TAV sont repris dans le Tableau 3. À noter que les calculs sont basés sur le nombre total d'erreurs, quelles qu'elles soient (erreurs de prononciation et doublons compris), excepté les reprises et hésitations. La figure 1 montre un pic dans la moyenne par TAV pour la TAV 7, qui correspond au test blanc et pour lequel un temps de préparation était prévu, mais sans séance de questions-réponses. Ensuite, on observe une baisse du nombre moyen d'erreurs. La moyenne la plus basse, et donc la plus souhaitable d'un point de vue didactique, est atteinte lors de la TAV13, qui correspond à l'examen final.

Etudiant ↓	TAV2	TAV5	TAV7	TAV9	TAV11	TAV13	Moyenne par étudiant
2	10.0	7.4	11.8	7.4	8.8	5.7	8.5
9	10.0	10.5	14.0	9.5	12.9	6.5	10.5
14	12.7	8.5	16.9	11.5	8.8	8.6	11.2
19	14.5	11.6	10.3	13.6	10.5	6.5	11.2
24	4.5	11.2	11.8	10.7	12.3	7.8	9.7
25	5.5	5.8	11.0	7.4	8.8	3.3	7.0
Moyenne /100 mots	9.5	9.2	12.6	10.0	10.3	6.4	9.7

Tableau 3 : nombre d’erreurs par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté reprises et hésitations)

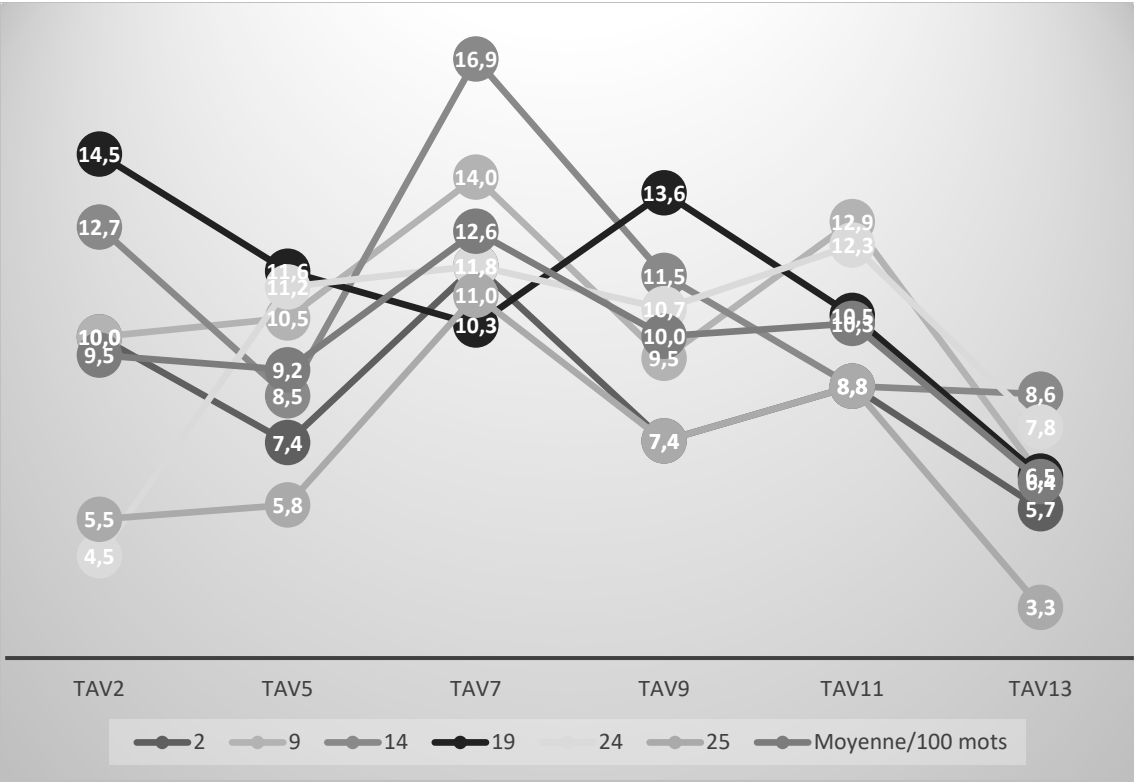


Figure 1 : évolution du nombre d’erreurs par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté reprises et hésitations)
Note : les chiffres 2, 9, 14, 19, 24 et 25 sont les numéros donnés de manière aléatoire aux étudiants.

Le Tableau 4 représente les mêmes résultats, en excluant les erreurs de prononciation et les doublons. Comme l’illustre la Figure 2, la différence entre les scores moyens n’est pas très importante. La suite de l’analyse sera donc généralement basée sur cette sélection d’erreurs, plus pertinente pour nos questions de recherche. On observe le même pic pour la TAV7.

Etudiant ↓	TAV2	TAV5	TAV7	TAV9	TAV11	TAV13	Moyenne par étudiant
2	9.1	7.0	9.6	6.2	6.4	5.7	7.3
9	9.1	10.1	8.8	9.5	11.1	6.1	9.1
14	10.0	5.8	14.0	11.1	8.8	6.1	9.3
19	11.8	10.1	8.1	11.5	8.2	5.3	9.2
24	4.5	8.1	8.1	8.2	11.7	6.1	7.8
25	4.5	4.7	9.6	7.0	8.2	3.3	6.2
Moyenne /100 mots	8.2	7.6	9.7	8.9	9.1	5.4	8.2

Tableau 4 : nombre de fautes par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté reprises et hésitations, erreurs de prononciation et doublons)

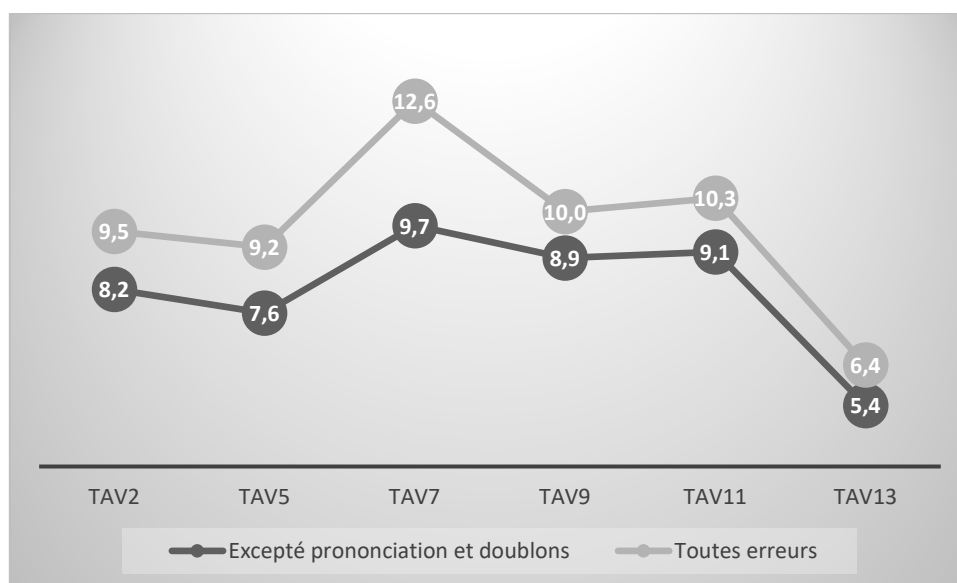


Figure 2 : comparaison des moyennes des tableaux 3 et 4

Comme expliqué dans la méthodologie, les erreurs ont été classées dans plusieurs catégories. Toutefois, dans un premier temps, nous avons distingué d'une part les « erreurs de sens », et d'autre part toutes les autres erreurs, que nous avons réunies sous l'appellation « erreurs de langue ». Le nombre d'erreurs de sens (N = 97, soit 17,5 %, excepté doublons) est nettement inférieur au nombre d'erreurs de langue (N = 457, soit 82,5 %, excepté doublons), comme le montre la Figure 3. On ne s'en étonnera pas : une des causes des erreurs de sens est généralement une mauvaise compréhension du texte source (Gile, 2005), mais dans cette étude, s'agissant de traduction retour, la compréhension de la langue source (la langue maternelle) ne pose normalement pas de problème.

Par conséquent, les erreurs de sens sont sans doute dues à des problèmes de reformulation et donc, de maîtrise de la langue cible (Gile, 2005, 214).

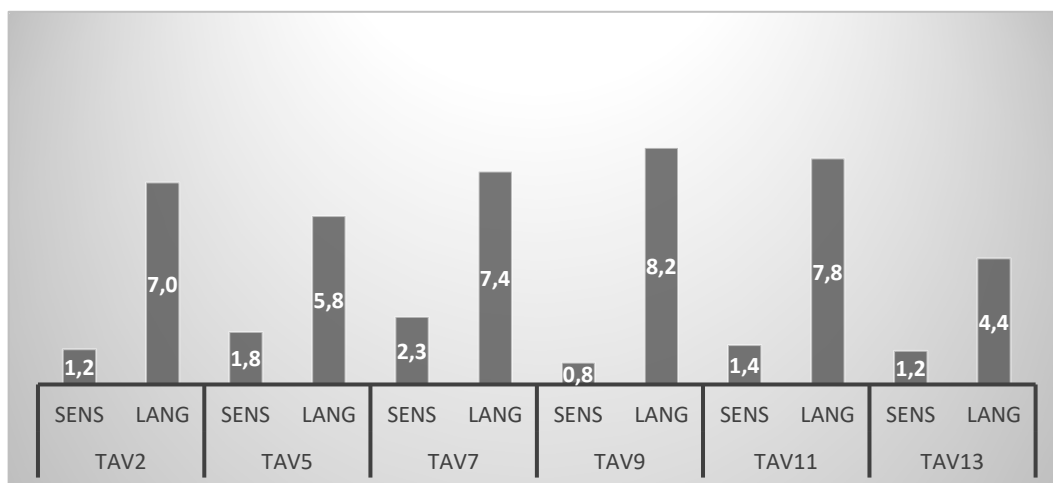


Figure 3 : nombre moyen d'erreurs de sens (S) et de langue (L), par 100 mots, par TAV et par étudiant

3.2. Analyse des erreurs de sens

Parmi les erreurs de sens (N = 97, hors doublons ; 17,5 % des erreurs, prononciation et doublons non compris ; 17,5 % de 554), nous avons distingué les non-sens, c'est-à-dire les phrases qui contiennent un passage incompréhensible pour l'interlocuteur. On pourrait estimer que ces erreurs sont les plus graves et donc, plus graves par exemple qu'un faux-sens. Toutefois, un interlocuteur, lorsqu'il ne comprend pas, pourrait prendre l'initiative de demander des éclaircissements et le traducteur pourrait alors reformuler. Par conséquent, le non-sens, dans le cadre d'une communication orale, pourrait être considéré comme moins grave puisqu'une reformulation reste possible. Au total, nous avons relevé 21 non-sens (23, doublons compris). La moyenne par 100 mots (Tableau 5) est faible, à 0,3 pour l'ensemble des TAV. De nouveau, on observe un pic à la TAV7, à savoir le test à blanc. Un exemple de non-sens est donné dans l'extrait de corpus 1.

Etudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	0.0	0.0	0.7	0.0	0.0	0.0	0.1
9	0.9	0.8	0.0	1.2	0.0	0.4	0.6
14	0.0	0.0	1.5	0.0	1.2	0.4	0.5
19	0.0	0.4	1.5	0.4	0.0	0.0	0.4
24	0.0	0.0	0.0	0.4	0.6	0.4	0.2
25	0.0	0.0	0.7	0.0	0.0	0.0	0.1
Moyenne /100 mots	0.2	0.2	0.7	0.3	0.3	0.2	0.3

Tableau 5 : nombre de non-sens par TAV par 100 mots, par TAV et par participant (excepté doublons)

Extrait de corpus 1 – TAV13, étudiant 24, § 4, phrase 3

TS *Ook de stijging van de stroomprij is met 4 procent tussen 2015 en 2018 vergelijkbaar*

TC *Aussi l'augmentation du montant d'électricité a augmenté de quatre pour cent entre deux-mille-quinze et deux-mille-dix-huit est comparab... qui est... qui est augmenté de quatre pour cent entre deux-mille-quinze et deux-mille-dix-huit est comparable*

Suggestion de traduction *La hausse du prix de l'électricité, s'élevant à 4 pour cent entre 2015 et 2018, est elle aussi comparable.*

Les faux-sens constituent un deuxième type d'erreurs de sens. Il s'agit donc de phrases qui ont du sens, mais qui ne sont donc pas fidèles, d'un point de vue sémantique, au texte source. Au total, nous avons relevé 48 faux-sens (52, doublons compris). La moyenne par 100 mots (Tableau 6) est relativement faible, à 0,8 pour l'ensemble des TAV. De nouveau, on observe un pic à la TAV7. Un exemple de faux-sens est donné dans l'extrait de corpus 2.

Etudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	0.0	0.4	0.7	0.0	0.6	0.8	0.4
9	0.9	0.4	1.5	0.0	0.6	0.8	0.7
14	1.8	1.6	0.7	0.4	1.2	0.0	0.9
19	1.8	0.8	0.7	0.4	1.8	1.6	1.2
24	0.0	2.3	0.7	0.0	1.2	0.8	0.8
25	0.0	0.0	0.7	0.0	0.0	0.4	0.2
Moyenne /100 mots	0.8	0.9	0.9	0.1	0.9	0.7	0.7

Tableau 6 : nombre de faux-sens par 100 mots, par TAV et par participant (excepté doublons)

Extrait de corpus 2 – TAV13, étudiant 19, § 3, phrase 2

TS	<i>In Nederland was er tussen 2015 en 2018 zelfs een daling met 1,8 procent.</i>
TC	<i>Aux Pays-Bas il y a... Excusez-moi je reprends : En 2015 et en 2018, aux Pays-Bas il y avait même une baisse de 1,8 pour cent</i>
Suggestion de traduction	<i>Aux Pays-Bas, entre 2015 et 2018, il y a même eu une baisse de 1,8 pour cent.</i>

Les légers glissements de sens sont également repris parmi les erreurs de sens. Ils s'apparentent aux faux-sens, mais sont considérés comme moins importants du point de vue de leur impact. Il s'agit donc généralement d'une nuance. Toutefois, certains cas sont difficiles à classer. Les glissements de sens sont au nombre de 10 (avec et sans doublons), la moyenne par 100 mots sur l'ensemble des TAV s'élève à 0,1. Un exemple de léger glissement de sens est donné dans l'extrait de corpus 3.

Extrait de corpus 3 – TAV11, étudiant 9, § 1, phrase 2

TS	<i>Daar werden minder geldige stemmen uitgebracht, terwijl dat ook de regio is met ook de hoogste werkloosheid en laagste werkzaamheidsgraad.</i>
TC	<i>C'est aussi là que... qu'il y avait moins de votes valables et c'est aussi une région... aussi une région avec un taux de chômage é... avec un taux de chômage très élevé</i>
Suggestion de traduction	<i>Le nombre de votes valides y est inférieur ; or, c'est aussi la région où le taux de chômage est le plus élevé.</i>

Viennent enfin les omissions et les ajouts. Les omissions sont au nombre de 16 (avec et sans doublons), soit 0,2 par 100 mots sur l'ensemble des TAV. Les ajouts sont très rares (N = 2). Un exemple d'omission est donné dans l'extrait de corpus 4.

Extrait de corpus 4 – TAV2, étudiant 13, sous-titre

TS	<i>Hoe kan die snelle stijging worden uitgelegd ?</i>
TC	<i>Comment est-ce qu'on peut expliquer cette hausse ?</i>
Suggestion de traduction	<i>Comment est-ce qu'on peut expliquer cette hausse rapide ?</i>

En conclusion, on constate que les erreurs de sens restent peu fréquentes et tendent à diminuer légèrement au fur et à mesure de la formation. Toutefois, lorsqu'on les compare aux erreurs de langue en

termes de pourcentage par TAV, on constate que proportionnellement, elles ne baissent pas, comme le montre la Figure 4.

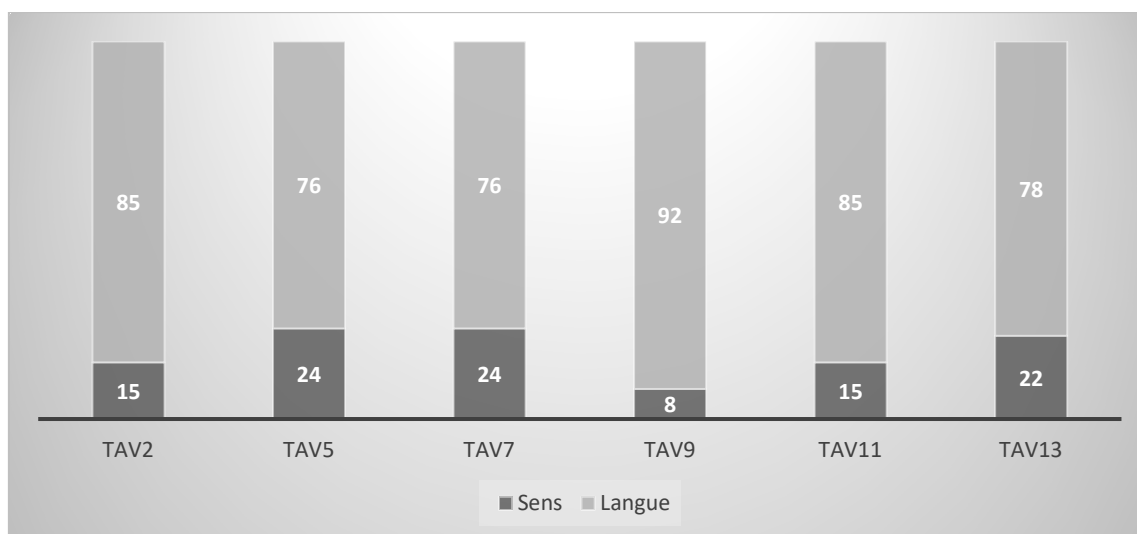


Figure 4 : pourcentage d'erreurs de sens versus erreurs de langue, par 100 mots, par TAV et par étudiants (excepté doublons)

3.3. Analyse des erreurs de langue

Les erreurs de langues (N = 457, hors doublons) sont nettement plus nombreuses (82 %), mais en baisse en fin de semestre, en particulier lors de la TAV 13, comme l'illustrent le Tableau 7 et la Figure 5.

Etudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	9.1	5.8	8.1	5.8	5.8	4.5	6.5
9	7.3	7.8	5.9	7.8	9.4	4.5	7.1
14	8.2	3.5	10.3	9.9	6.4	5.7	7.3
19	9.1	8.9	4.4	10.7	6.4	3.7	7.2
24	4.5	4.3	7.4	7.8	10.5	4.9	6.6
25	3.6	4.7	8.1	7.0	8.2	2.9	5.7
Moyenne /100 mots	7.0	5.8	7.4	8.2	7.7	4.3	6.7

Tableau 7 : nombre d'erreurs de langue par 100 mots, par TAV et par participant (excepté doublons)

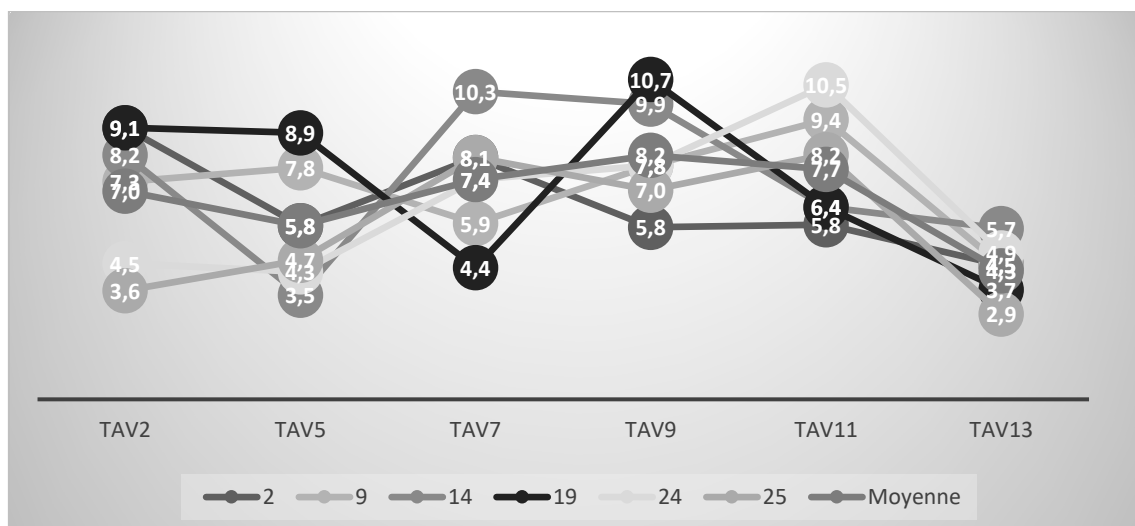


Figure 5 : Évolution du nombre d'erreurs de langue par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

Sur les 457 erreurs de langue (doublons non compris), 71 portent sur des problèmes de syntaxe (ex. ordre des mots, confusion de classe de mots, déterminant, conjonction, pronom) et 71 sur l'emploi des prépositions (indépendantes et dépendantes), ces erreurs appartenant à la catégorie Grammaire et Syntaxe du TAS. Nous savons par expérience que l'emploi des prépositions pose beaucoup de problèmes à nos étudiants néerlandophones. Les erreurs de syntaxe ne montrent pas d'évolution univoque, comme l'illustrent le Tableau 8 et la Figure 6. En revanche, on observe une évolution positive dans l'emploi des prépositions (Tableau 9 et Figure 7), qui semble de plus en plus correct après le test blanc (TAV7). Des exemples d'erreurs de syntaxe et de préposition sont donnés dans les extraits de corpus 5 et 6.

Étudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	0.9	0.0	0.7	1.6	1.8	1.6	1.1
9	0.9	0.4	0.7	0.8	1.2	0.8	0.8
14	0.0	0.0	2.2	1.2	0.0	0.8	0.7
19	0.9	1.2	0.0	2.5	1.8	1.6	1.3
24	1.8	0.4	0.0	1.2	3.5	0.8	1.3
25	0.0	0.4	0.7	1.2	2.3	0.4	0.9
Moyenne /100 mots	0.8	0.4	0.7	1.4	1.8	1.0	1.0

Tableau 8 : nombre d'erreurs de syntaxe par 100 mots, par TAV et par participant (excepté doublons)

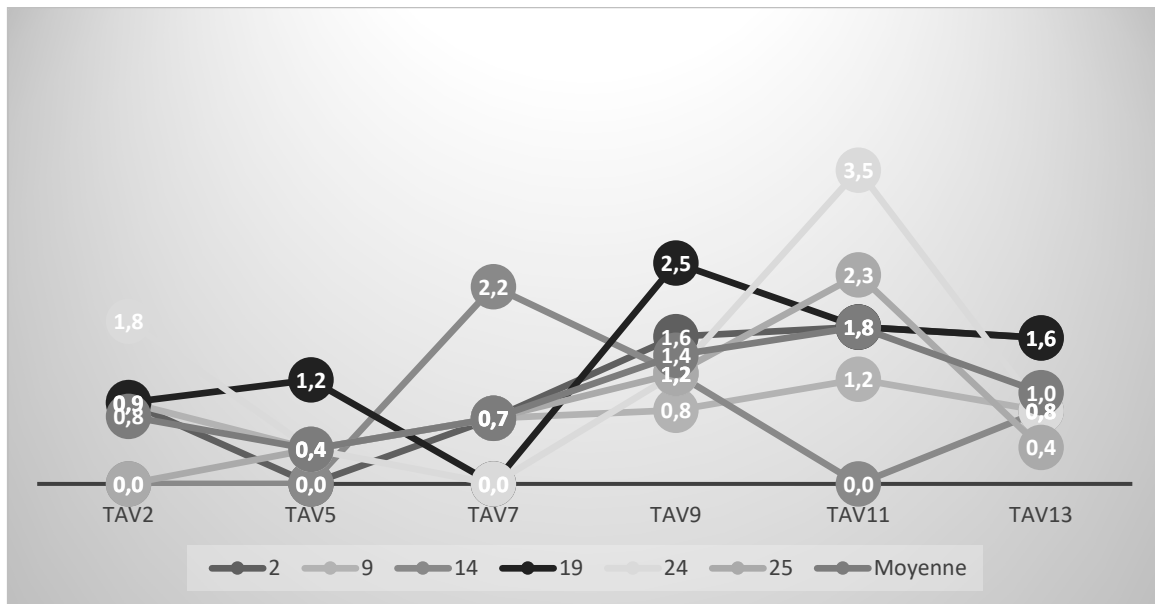


Figure 6 : Évolution du nombre d'erreurs de syntaxe par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

Étudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	0.9	1.6	2.2	0.8	0.0	0.0	0.9
9	1.8	1.9	1.5	0.4	1.2	1.2	1.3
14	2.7	0.4	2.2	0.4	1.2	0.4	1.2
19	2.7	2.3	2.2	1.6	0.6	0.0	1.6
24	0.0	1.2	0.7	0.0	0.6	0.4	0.5
25	1.8	1.2	2.9	0.8	0.6	0.0	1.2
Moyenne /100 mots	1.7	1.4	2.0	0.7	0.7	0.3	1.1

Tableau 9 : nombre d'erreurs de préposition par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

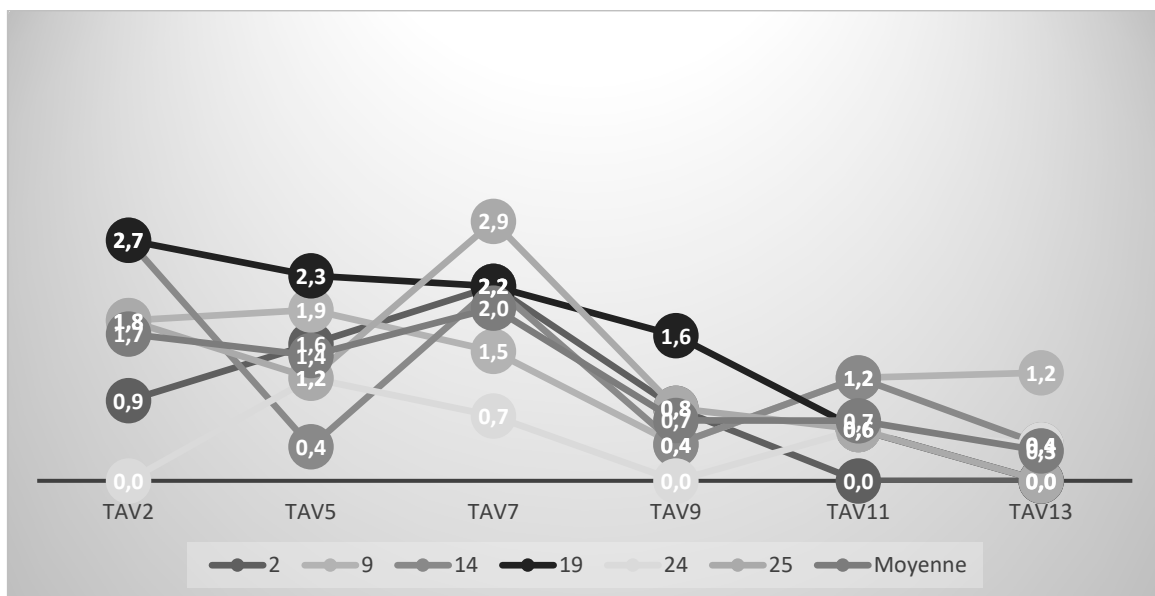


Figure 7 : Évolution du nombre d'erreurs de préposition par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

Extrait de corpus 5 – TAV2, étudiant 19, § 2, phrase 2

TS	<i>Daardoor is er iets meer marge om de lonen te laten stijgen, [...]</i>
TC	<i>C'est pourquoi qu'il y a un peu plus de marge pour faire augmenter les salaires, [...]</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] C'est pourquoi il [...]</i>

Extrait de corpus 6 – TAV13, étudiant 14, § 4, phrase 2

TS	<i>Die maakt amper een kwart uit van de totale stroomfactuur en is in reële termen vergelijkbaar met die in de buurlanden</i>
TC	<i>Le prix fait que un quart de la facture d'électricité totale, est comparable aux termes réels avec celui dans les... dans nos pays voisins</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] en termes réels à [...]</i>

On retrouve ensuite toute une série d'erreurs grammaticales, faisant toujours partie de la catégorie Grammaire et Syntaxe du TAS : (a) les erreurs d'accord (N = 31), comprenant l'accord sujet-verbe (N = 6) et l'accord de l'adjectif, de l'attribut, du déterminant et du pronom disjoint (N = 25) ; (b) les erreurs liées à la conjugaison, au choix de l'auxiliaire et à l'emploi des temps (N = 26) et (c) les erreurs de genre (N = 20). Ensemble, ces erreurs grammaticales représentent 17 % des erreurs et maladresses de langue. Ces erreurs grammaticales montrent une légère baisse en fin de semestre, mais le meilleur score n'est pas atteint à la TAV13, comme l'illustre la figure 8. Les trois grandes premières catégories d'erreurs décrites ci-dessous (syntaxe, préposition et autres erreurs grammaticales) représentent 48 % des erreurs de langue. Or, ces catégories correspondent normalement à des aspects syntaxiques et grammaticaux qui sont censés être acquis.

Les 52 % restants se composent d'autres catégories, à savoir Lexique et Terminologie, Discours et Pragmatique, Registre et Style, Culture et Consignes de traduction. Il s'agit de problèmes d'intelligibilité (N = 84), d'idiomaticité et/ou de style (N = 71), de lexique et terminologie (N = 67) (auxquels on peut ajouter quelques problèmes de registre, N = 10, ou de culture, N = 6). Ces catégories ne montrent pas non plus d'évolution clairement positive, comme on le constate dans les Figures 9, 10 et 11. La Figure 12 représente l'évolution de la moyenne pour les six principales catégories : une évolution positive est observée en fin de semestre. Dans les extraits de corpus 7 à 12, nous avons repris une série d'exemples de ces erreurs.

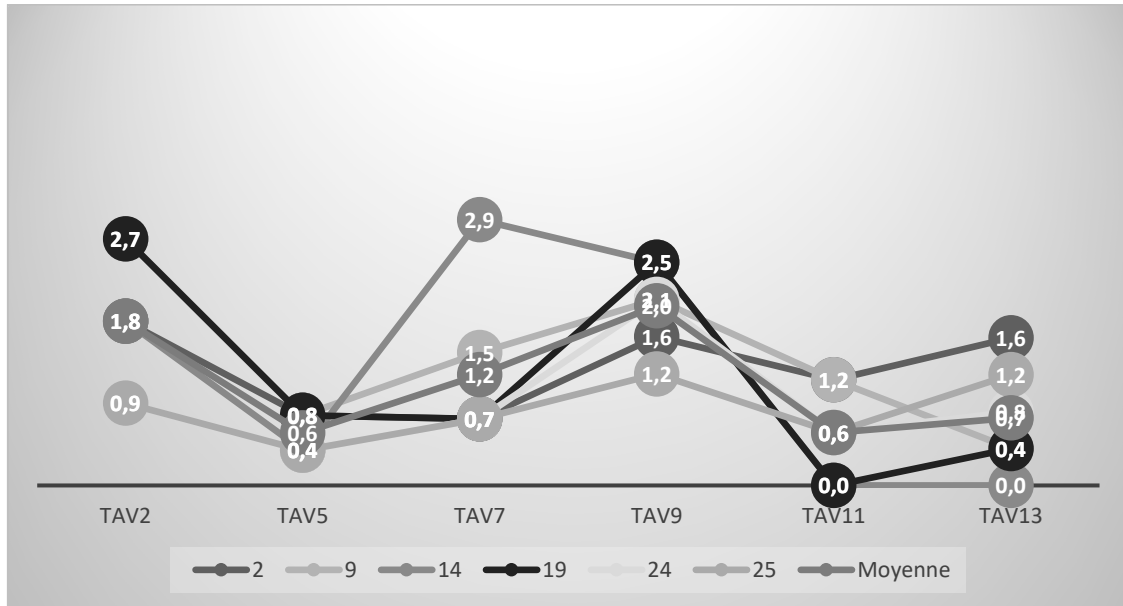


Figure 8 : Évolution du nombre d'autres erreurs grammaticales par 100 mots, par TAV et par étudiant. (excepté doublons)

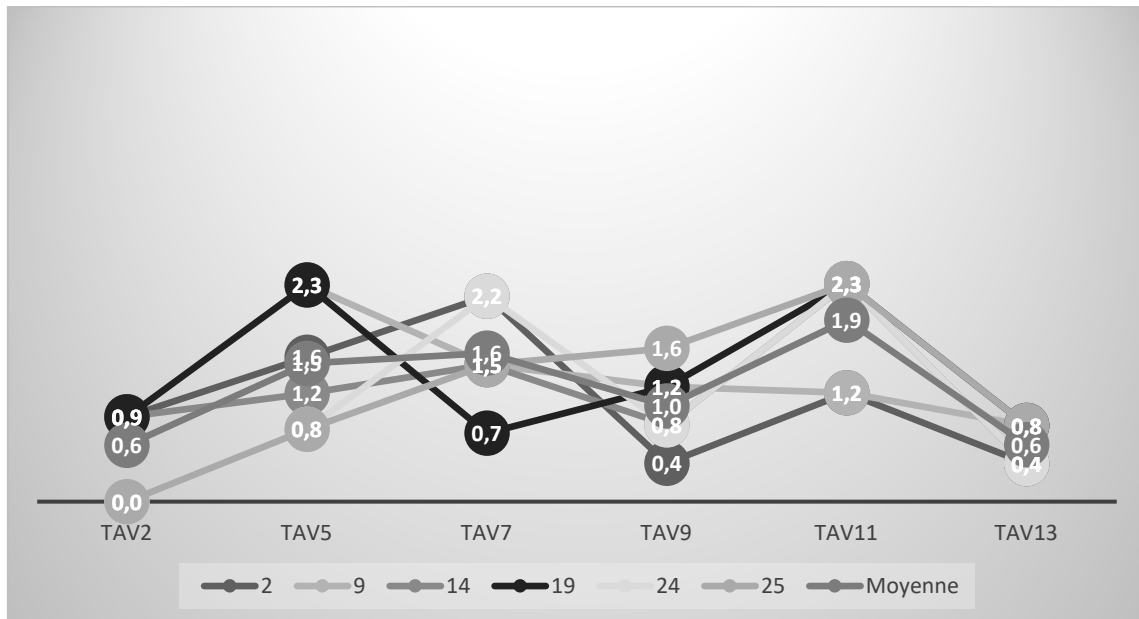


Figure 9 : Évolution du nombre de problèmes d'intelligibilité par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

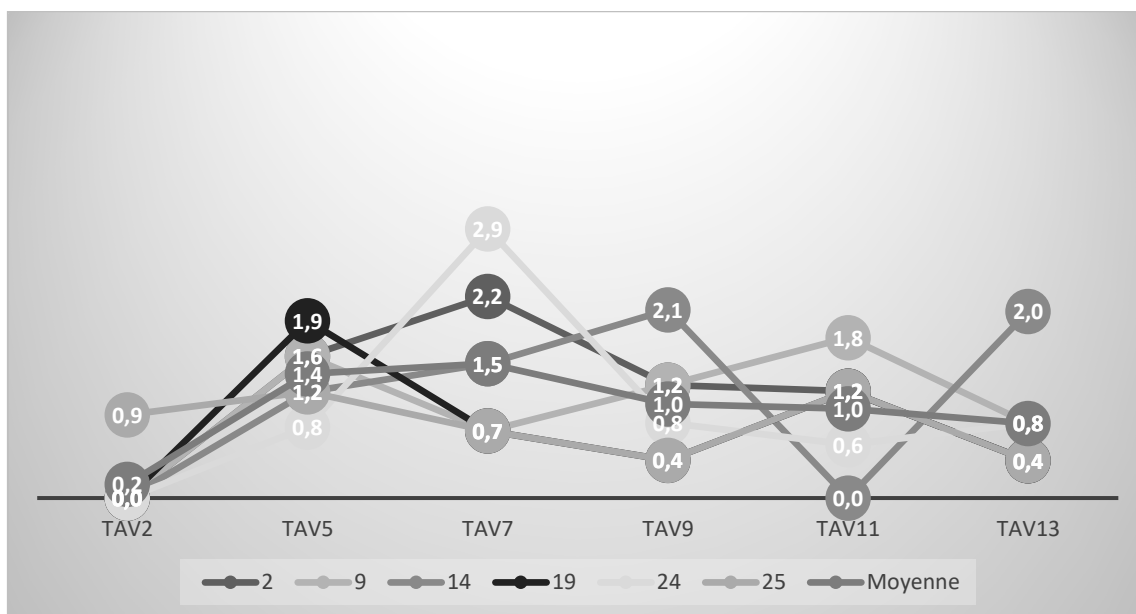


Figure 10 : Évolution du nombre de problèmes d'idiomaticité et de style par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

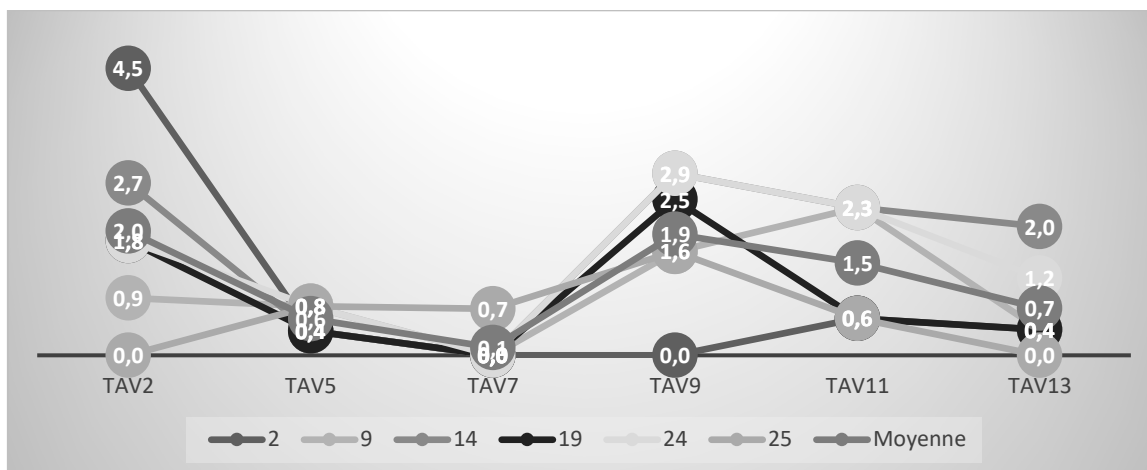


Figure 11 : Évolution du nombre de problèmes de lexique, terminologie et registre par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

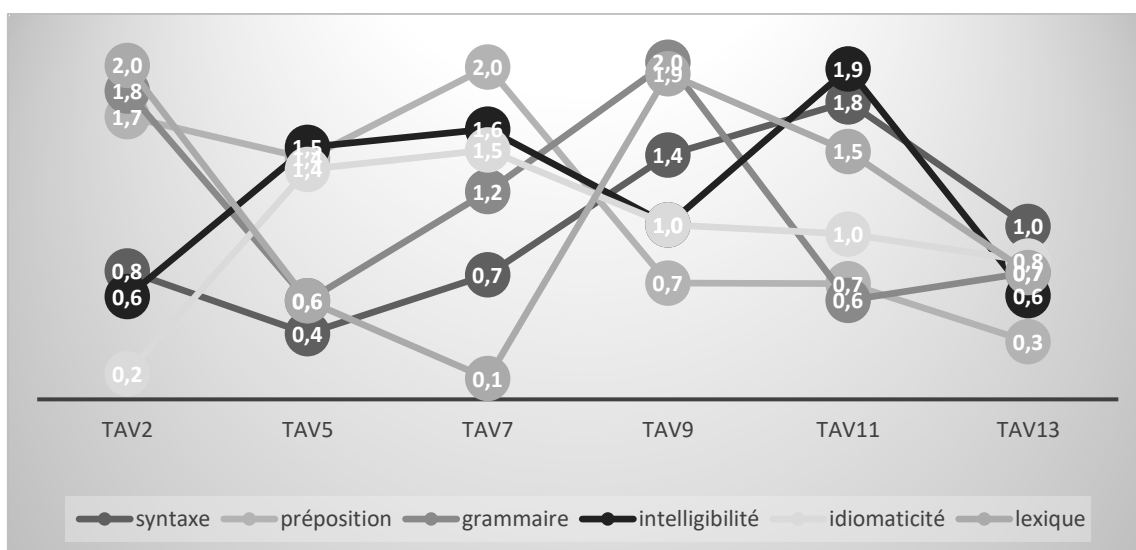


Figure 12 : Évolution du nombre d'erreurs des six catégories, par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

Extrait de corpus 7 – TAV9, étudiant 25, § 1, phrase 1 – Erreur d'accord sujet-verbe

TS	<i>Liefst 11,8 procent van de Belgische kinderen groeit op in een huishouden waar niemand werkt</i>
TC	<i>Pas moins de 11 pour cent... 11,8 pour cent des enfants belges grandit dans un foyer où personne ne travaille</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] grandissent [...]</i>

Extrait de corpus 8 – TAV11, étudiant 9, § 1, phrase 1 – Exemple d'erreur d'accord de l'adjectif

TS	<i>De parallellen vielen vooral op in de oude Waalse -industriële gordel, van Bergen door de Maasvallei tot Luik</i>
TC	<i>Ce lien était surtout remarquable dans les anciens régions... dans l'ancienne région industrielle walon, de Bergen sur la Vallée de la Meuse à lu.. Liège</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] wallonne [...]</i>

Extrait de corpus 9 – TAV9, étudiant 2, § 1, phrase 5 – Exemple d'erreur de conjugaison

TS	<i>Ze bevestigen wat we al langer weten.</i>
TC	<i>les chiffres confirment ce que nous savent déjà longtemps.</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] savons [...]</i>

Extrait de corpus 10 – TAV13, étudiant 2, § 3, phrase 3 – Exemple d'erreur de genre

TS	<i>Onze stroomfactuur steeg zo 17 keer meer dan het gemiddelde van onze buurlanden</i>
TC	<i>Notre facture d'énergie a augmenté 17 fois de plus que le moyenne de notre pays</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] la moyenne</i>

Extrait de corpus 11 – TAV13, étudiant 24, § 4, phrase 2 – Exemple de maladresse liée à l'intelligibilité (cohésion)

TS	<i>Die maakt amper een kwart uit van de totale stroomfactuur en is in reële termen vergelijkbaar met die in de buurlanden</i>
TC	<i>Il correspond seulement un... il correspond seulement à un quart de la facture (euh) d'éner... de... d'électricité totale est en termes... et est en termes réels comparable avec celle de nos voisi... de nos pays voisins</i>
Suggestion de traduction	<i>Celui-ci [...]</i>

Extrait de corpus 12 – TAV11, étudiant 2, § 2, phrase 2 – Exemple de maladresse liée à l'idiomaticité

TS	<i>ING vermoedt dan weer dat mensen in een precaire situatie andere zorgen aan hun hoofd hebben dan een stem uitbrengen</i>
TC	<i>La ING croit... croit que les gens qui se trouvent dans une situation précaire ont d'autres soucis à la tête que de voter</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] d'autres soucis [...] / d'autres chats à fouetter</i>

3.4. Erreurs dues à une interférence

Au total, nous avons identifié 120 erreurs (N = 139, doublons compris) qui semblent liées à une interférence, soit près de 22 % des erreurs identifiées (c’est-à-dire 120 erreurs sur un total de 554, hors doublons, voir Tableau 2). Une seule a un impact sur le sens : il s’agit d’un non-sens dû à une interférence non pas du néerlandais, mais de l’anglais, la deuxième langue étrangère de l’étudiant. Un exemple de non-sens dû à une interférence est donné dans l’extrait de corpus 13.

Extrait de corpus 13 – TAV2, étudiant 9, § 2, phrase 1

TS	<i>De wijziging heeft alles te maken met de lagere verwachte inflatie</i>
TC	<i>La modifec... la modification est liée à une inflation... inflation expectée plus bas</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] à une inflation plus faible que prévu</i>

Les autres erreurs dues à des interférences n’ont pas d’impact sur le sens, bien que certaines entraînent des problèmes d’intelligibilité qui, selon la capacité de l’interlocuteur à comprendre un discours maladroit, pourraient être rangées parmi les erreurs de sens (voir plus loin). Avant d’entrer dans le détail des interférences, il est intéressant de s’intéresser à leur évolution dans le temps, comme nous l’avons fait pour les autres types d’erreurs. Comme l’illustrent les Tableaux 10 et 11, le nombre d’erreurs dues à une interférence baisse au fur et à mesure du semestre, avec un pic au test blanc, et ensuite une baisse qui se poursuit jusqu’à la TAV13 et ce, que les doublons soient compris ou non (Figures 13 et 14).

Etudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	3.6	0.8	4.4	2.9	2.3	0.8	2.5
9	2.7	1.2	4.4	1.2	3.5	0.8	2.3
14	4.5	0.4	3.7	1.6	1.8	2.0	2.3
19	2.7	2.3	4.4	4.1	1.8	2.0	2.9
24	1.8	0.8	3.7	1.2	1.8	1.6	1.8
25	0.9	0.4	5.1	1.6	1.2	0.4	1.6
Moyenne /100 mots	2.7	1.0	4.3	2.1	2.0	1.3	2.2

Tableau 10 : nombre d’erreurs dues à une interférence, par 100 mots, par TAV et par étudiant (doublons compris)

Etudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	3.6	0.8	4.4	2.5	2.3	0.8	2.4
9	2.7	0.8	2.9	1.2	3.5	0.8	2.0
14	4.5	0.4	2.2	1.6	1.8	0.8	1.9
19	2.7	2.3	2.9	3.7	1.8	1.6	2.5
24	1.8	0.8	2.2	1.2	1.8	1.2	1.5
25	0.9	0.4	3.7	1.2	1.2	0.4	1.3
Moyenne /100 mots	2.7	0.9	3.1	1.9	2.0	1.0	1.9

Tableau 11 : nombre d'erreurs dues à une interférence, par 100 mots, par TAV et par étudiant (doublons non compris)

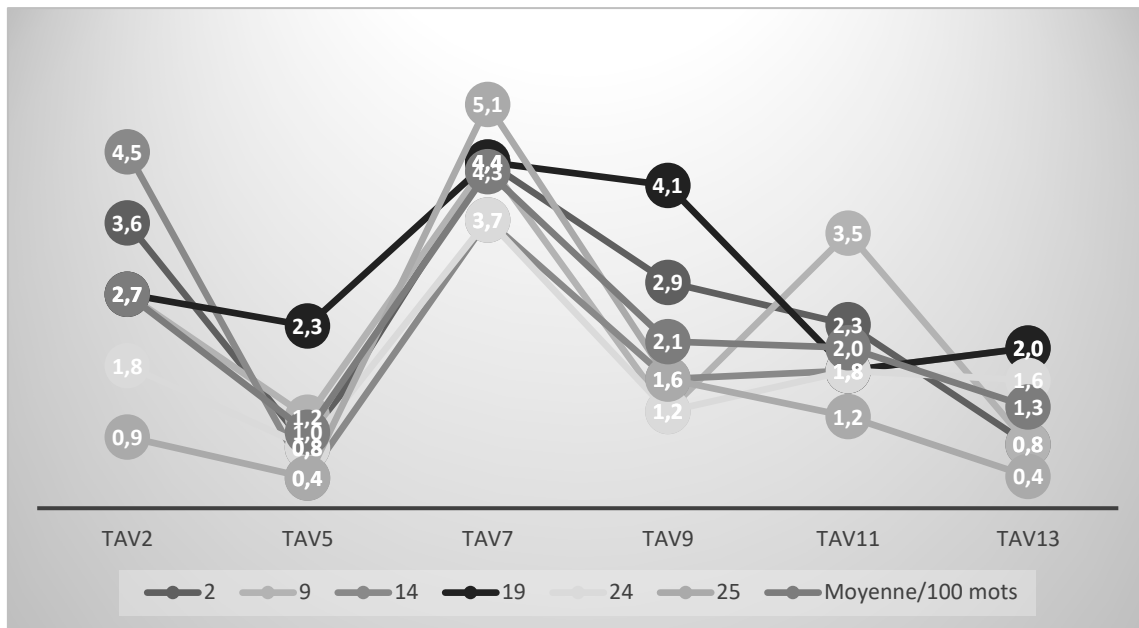


Figure 13 : Évolution du nombre d'erreurs dues à une interférence, par 100 mots, par TAV et par étudiant (doublons non compris)

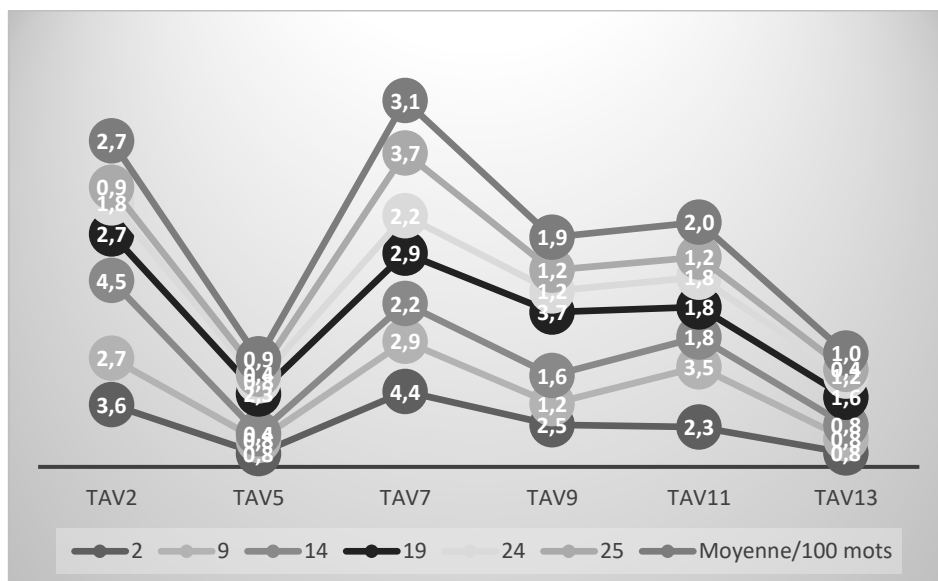


Figure 14 : Évolution du nombre d'erreurs dues à une interférence, par 100 mots, par TAV et par étudiant (doublons non compris)

Comme annoncé précédemment, nous nous sommes principalement intéressée aux interférences lexicales et syntaxiques. Nous avons relevé seize interférences lexicales (aucun doublon), dont six entraînent un problème d'intelligibilité et qui pourraient entrer dans les erreurs de sens, selon l'interlocuteur. Il s'agit de deux emprunts du néerlandais pour des termes géographiques, à savoir la ville de Mons et la Vallée de la Meuse. Ces deux termes n'ont tout simplement pas été traduits (« Bergen » et « Maasvallei »). Pour un interlocuteur francophone non belge, il s'agirait très probablement d'un non-sens, pour un interlocuteur francophone belge ayant des notions de néerlandais, on peut estimer que la communication pourrait être maintenue. Viennent ensuite deux problèmes terminologiques : le Bureau du Plan et point de pourcentage. Ces deux termes ont été traduits mot à mot en français, donnant respectivement « plan bureau » et « pourcentage point ». Une fois encore, nous sommes face à des cas limites, proches du non-sens. Seul un interlocuteur averti et donc versé en économie (belge) comprendrait encore de quoi il s'agit. Nous avons également observé un lexicisme³, en particulier un mot altéré : « enregistré » au lieu de « enregistré », calque du verbe néerlandais « registreren ». Viennent enfin une série d'interférences lexicales diverses, dont un exemple est donné dans l'extrait de corpus 14.

Extrait de corpus 14 – TAV9, étudiant 14, Titre

TS	<i>Veel jobs gecreëerd, maar niet de juiste</i>
TC	<i>On a créé beaucoup de jobS, mais pas les justes</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] les bons</i>
Commentaires	« juist » peut se traduire par « juste », mais pas dans ce contexte-ci. Il s'agit ici d'emplois appropriés, adaptés au marché du travail. Cette erreur est une impropriété qu'un interlocuteur francophone comprendrait sans doute encore, dans le contexte.

Les interférences syntaxiques sont beaucoup plus nombreuses (N = 103 ; N = 122, doublons compris). On retrouve 42 erreurs de préposition (N = 55, doublons compris) dues à une interférence, la préposition française étant calquée sur la préposition néerlandaise.

³ Le lexicisme est synonyme de barbarisme. Toutefois, comme Damar (2014), nous préférons le terme lexicisme, moins connoté.

Un exemple d'interférence lexicale portant sur le choix de la préposition est donné dans l'extrait de corpus 15.

Extrait de corpus 15 – TAV7, étudiant 9, Titre

TS	<i>Aantal vroegtijdige schoolverlaters in Vlaanderen stijgt naar 11 procent</i>
TC	<i>Le nombre de jeunes en décrochage scolaire en Flandre augmente vers 11 procent pourc.. 11 pour cent *excusez-moi*</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] s'élève à 11 pour cent.</i>
Commentaires	Il s'agit d'un exemple de traduction de ce que Delisle et al. (2013) par exemple ont appelé les verbes de progression et d'aboutissement. La traduction des verbes de progression et d'aboutissement du néerlandais au français pose à peu près les mêmes problèmes que de l'anglais au français. L'emploi des prépositions en particulier est problématique. Ici, il s'agit du verbe d'aboutissement « <i>stijgen naar</i> » (littéralement « augmenter vers »).

Bon nombre de calques syntaxiques (N = 49 ; N = 55, doublons compris) portent davantage sur l'ordre des mots et relèvent souvent de la traduction (quasi) littérale, dont des exemples sont donnés dans les extraits de corpus 16 et 17.

Extrait de corpus 16 – TAV2, étudiant 14, Chapeau, phrase 2

TS	<i>Dat blijkt uit nieuwe berekeningen van het Centrale Raad voor het Bedrijfsleven (CRB).</i>
TC	<i>Cela ressort des nouveaux calculs du Conseil Central de l'Economie</i>
Suggestion de traduction	<i>C'est ce que révèlent les nouveaux calculs [...]</i>

Extrait de corpus 17 – TAV11, étudiant 19, Chapeau, phrase 1

TS	<i>Het kan ermee te maken hebben dat er in Vlaanderen elektronisch wordt gestemd, wat het onmogelijk maakt om politiek ongenoegen te uiten met een ongeldige stem.</i>
TC	<i>Ceci peut être lié au fait qu'en Flandre, on vote électroniquement, ce qui f... ce qui fait imp... ce qui fait impossible d'exprimer le mécontentement politique avec un.. une... un vote nul</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] ce qui ne permet pas d'exprimer [...]</i>

Enfin, nous avons également relevé douze interférences au niveau de l'emploi de l'article (pas de doublon). Ainsi, en néerlandais, l'article indéfini pluriel n'existe pas. Il arrive qu'un étudiant reproduise la construction sans article et donc agrammaticale, comme dans l'extrait de corpus 18, ou qu'il ne connaisse pas l'emploi catégoriel de l'article défini français, comme dans l'extrait de corpus 19.

Extrait de corpus 18 – TAV2, étudiant 24, Titre

TS	<i>Lonen mogen toch 1,1 procent boven op index stijgen</i>
TC	<i>Salaires peuvent néanmoins augmenter de... un virgule un pour cent au-delà de l'indexation</i>
Suggestion de traduction	<i>Les salaires [...]</i>

Extrait de corpus 19 – TAV7, étudiant 14, § 1, phrase 1

TS	<i>Vroegtijdige schoolverlaters zijn jongeren tussen 18 en 25 jaar die het secundair onderwijs zonder diploma verlaten.</i>
TC	<i>Des jeunes en décrocha... décrochage scolaire sont des jeunes âgés de 18 à 25 ans qui abandonnent l'éducat... *eeuh* l'enseignement secondaire sans diplôme.</i>
Suggestion de traduction	<i>Les jeunes [...]</i>

Dans l'ensemble, on constate donc une part très importante d'interférences de type syntaxique (86 % de l'ensemble des interférences, hors doublons), comme l'illustre la Figure 15. Outre les interférences lexicales et syntaxiques, nous avons relevé 11 erreurs de prononciation dues à une interférence avec le néerlandais. Il s'agit par exemple de la prononciation du « -g » dans ING et dans « législature » ou du son « -om » dans « maximum », prononcé « -um ».

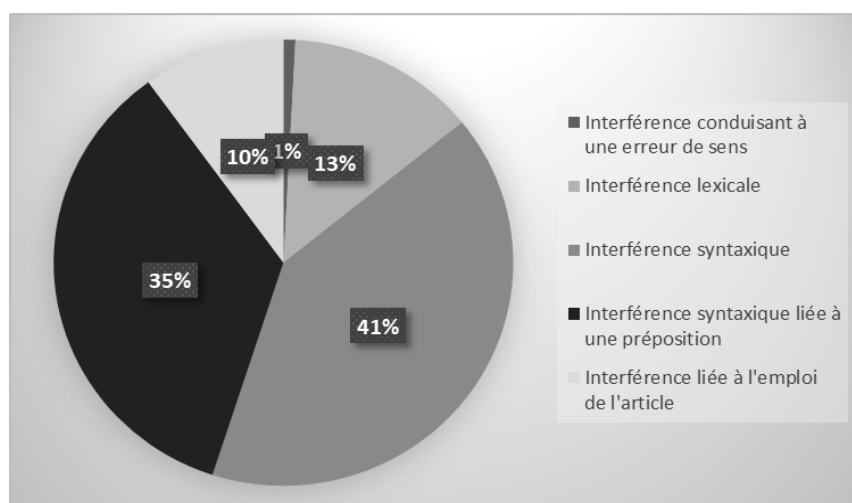


Figure 15 : type d'erreurs dues à une interférence

3.5. Erreurs non dues à une interférence

Comme relevé précédemment, les erreurs dues à une interférence constituent 22 % des erreurs de sens et des erreurs de langue. Mais qu'en est-il des 78 % restants ? Quelque 18 % (Figure 16) sont des « erreurs courantes », à savoir des erreurs fréquemment commises par les locuteurs néerlandophones en français, comme le relèvent différents ouvrages tels que Cornu *et al.* (2018) ou Desmet *et al.* (2017), ou encore des difficultés de traduction relevées dans des manuels de traduction néerlandais-français (par exemple, van Baardewijk-Rességuier et van Willigen-Sinemus, 2001 ; Bakker *et al.* 2016 ; de Kok, Leeuwin-van de Ven, 2016). Il s'agit par exemple de la traduction des mots composés, des verbes de progression et d'aboutissement ou encore des articles définis et indéfinis. On retrouve également des problèmes de traduction de chiffres (par ex. ajout de « de » après mille, par analogie à « millier de »), des difficultés de traduction des compléments de temps (ordre des mots, emploi des prépositions, confusion « an/année », ex. « les quatre ans passés » au lieu de « ces quatre dernières années »). Outre ces erreurs courantes, 15 % sont des erreurs de sens qui devraient pouvoir être évitées ; 22 % sont des erreurs de langue qui font pourtant appel à des connaissances censées acquises et enfin, 23 % sont des maladroresses qui relèvent davantage du style ou de l'idiomaticité (ex. collocations) et qui font appel à des connaissances plus difficiles à acquérir pour un locuteur non natif.

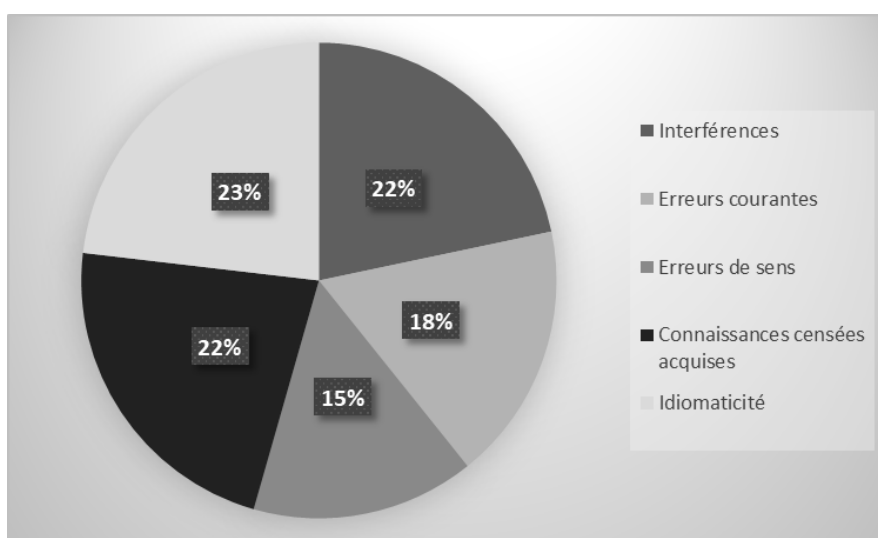


Figure 16 : répartition globale des erreurs

Conclusions

Nous appuyant sur l'observation d'erreurs récurrentes et similaires année après année dans les exercices de traduction à vue retour néerlandais-français de nos étudiants de Bachelier en linguistique appliquée, nous avons mené une recherche-action dans le but d'identifier les causes potentielles de ces erreurs et d'intégrer les résultats de cette étude dans notre enseignement. Notre objectif était de répondre aux questions de recherche suivantes : (1) quel type d'erreurs les étudiants commettent-ils le plus souvent, (2) la fréquence de ces erreurs diminue-t-elle avec le temps et (3) ces erreurs sont-elles liées à l'interférence de la langue source ?

Pour ce faire, nous avons analysé 36 transcriptions de traductions à vue enregistrées sous forme de fichier audio, effectuées par six étudiants au second semestre de l'année universitaire 2018-2019. Au total, nous avons détecté 654 erreurs de sens et erreurs ou maladresses de langue, dont 6 % d'erreurs de prononciation et 9 % d'erreurs identiques (doublons). Nous avons classé les erreurs selon la taxonomie TAS, comprenant une catégorie d'erreurs de contenu (sens) et différentes catégories davantage liées à la langue. Nos résultats révèlent un nombre total d'erreurs de sens près de cinq fois inférieur aux erreurs de langue. Alors que le nombre d'erreurs de sens semble relativement stable tout au long du semestre, le nombre d'erreurs de langue baisse en fin de semestre. Quelque 31 % des erreurs de langue sont liées à la syntaxe et à l'emploi des prépositions. Leur nombre baisse en fin de semestre, mais l'évolution reste mitigée, excepté en ce qui concerne l'emploi des prépositions qui s'améliore plus clairement. Les autres erreurs grammaticales, telles que les erreurs d'accord, de conjugaison ou de choix du temps représentent 17 % des erreurs ; elles sont en baisse également. Les 52 % restants sont des problèmes d'intelligibilité, d'idiomaticité et de lexique, leur évolution n'est pas particulièrement favorable.

L'analyse des causes probables des erreurs est révélatrice : 22 % des erreurs sont dues à une interférence, 18 % sont des erreurs courantes pourtant relevées dans des ouvrages de référence faisant partie du matériel d'études imposé durant les trois années de Bachelier et 37 % des erreurs sont liées à des connaissances censées acquises. En d'autres termes, en

mettant l'accent, dans notre enseignement, sur le risque d'interférence (et les constructions qui y sont particulièrement sujettes) et les erreurs dites courantes et en soulignant l'importance des connaissances de base en grammaire et syntaxe, nous pourrions veiller à ce que quelque 77 % des erreurs soient évitées. Sur la base de l'analyse des résultats, nous avons planifié une série d'activités d'apprentissage que nous avons mises en place au 2^e semestre des années universitaires suivantes. Pour évaluer ces activités, un prétest et un posttest ont été menés en début et en fin de semestre. Les données relatives à ces tests sont en cours d'analyse. Les résultats nous permettront d'évaluer les changements mis en place et d'entamer un nouveau cycle de recherche-action le cas échéant.

Bibliographie

Agrifoglio, M. 2004. « Sight Translation and Interpreting : A Comparative Analysis of Constraints and Failures ». *Interpreting : International Journal of Research and Practice in Interpreting*, n°6 (1), p. 43-67.

Bakker, F. *et al.* 2016. *Vice versa. schriftelijke taalverwerving Frans voor gevorderden*. Bussum : Uitgeverij Coutinho.

Banegas, D., Consoli, S. 2020. *Action research in language education*. In : *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics*. London : Routledge, p. 176-187.

Čeňková, I. 2015. Sight interpreting/translation. In : *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London/New York : Routledge, p. 374-375.

Chen, W. 2015. *Sight translation*. In : *The Routledge Handbook of Interpreting*. London/New York : Routledge, p. 44-153.

Chesterman, A. 2011. Translation universals. In : *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam : Benjamins, p. 175-179.

Chmiel, A. *et al.* 2020. « The Eye or the Ear ? Source Language Interference in Sight Translation and Simultaneous Interpreting ». *Interpreting : International Journal of Research and Practice in Interpreting*, n° 22 (2), p. 187-210.

Collombat, I. 2009. « La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction ». *The Journal of Specialised Translation*, n° 13, p. 38-54.

Cornu, P. *et al.* 2018. *Erreurs (super) courantes commises en français par (tous) les néerlandophones*. Leuven : Garant.

Cravo, A., Neves, J. 2007. Action Research in Translation Studies. *JosTrans*, n° 7, p. 92-106.

Damar, M.-E. 2014. *Communication écrite. Théorie, méthodologie, exercices et corrigés*. Louvain-la-Neuve : de boeck supérieur.

de Kok, C., Leeuwin-van de Ven, A. 2016. *Nieuwe praktische wenken bij de studie van de Franse taal. met oefeningen*. 2^e éd. Boekenservice.nl.

Delisle, J. et al. 1999. *Terminologie de la traduction : Translation terminology*. Amsterdam : Benjamins.

Delisle, J. et al. 2013. *La traduction raisonnée. manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Desmet, P. et al. 2017. *Vous dites ? ! Répertoire d'erreurs courantes en français chez les néerlandophones*. Nouvelle édition revue et augmentée. Leuven : Acco.

Gile, D. 2005. *La traduction. La comprendre, l'apprendre. Linguistique nouvelle*. Paris : Presses universitaires de France.

Granger, S., Lefer, M.-A. 2021. *Système d'annotation pour la traduction : Manuel – version 2.0*. Centre for English Corpus Linguistics – UCLouvain.
[En ligne] : https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-cecl/TAS-2.0_annotation_manual_2021_TRAD-FR_final.pdf [consulté le 9 octobre 2024].

Hansen, G. 2010. Translation 'errors'. In : *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam : Benjamins, p. 385-388.

Jimenez Ivars, A., Hurtado Albir, A. 2003. « Varieties of Sight Translation. A Definition and Clarification ». Trans. *Revista de traductología*, n° 7, p. 47-57.

Lambert, S. 2004. « Shared Attention during Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation ». *Meta*, n°49 (2), p. 294-306.

Lauterbach, E., Pochhacker, F. 2015. Interference. In : *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London : Routledge, p. 194-195.

Li, X. 2014. « Sight translation as a topic in Interpreting research : Progress, problems, and prospects ». *Across Languages and Cultures*, n°15 (1), p. 67-89.

Li, X. 2015. « Designing a sight translation course for undergraduate T & I students. From context definition to course organization ». *Revista Española de Lingüística aplicada*, n° 28 (1), p. 169-198.

Nicodemus, B., Swabey, L. 2016. Action research. In : *Researching translation and interpreting*. London : Routledge, p. 157-167.

Paez, B. 2013. Performance Criteria Descriptors for Cognitive Processing Skills Used in Sight Translating. In : *Current Trends in Translation Teaching and Learning*. Helsinki : University of Helsinki, p. 5-32.

Pöchhacker, F. 2016. *Introducing Interpreting Studies*. Second Edition. New York : Routledge.

Slatyer, H. 2015. Action research. In : *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London : Routledge, p. 5-6.

Spitzl, K., Hlavac, J. 2017. Sight translating interview transcripts. In : *Handbook for interpreters in asylum procedures*. Vienna : UNHCR Austria, p. 121-136.

Su, We., LI, D. 2020. « Exploring processing patterns of Chinese-English sight translation ». *Babel*, n°66 (6), p. 999-1024.

Toury, G. 1995/2012. *Descriptive translation studies and beyond*. 2^e éd. Amsterdam et Philadelphia : John Benjamins.

van Baardewijk-Rességuier, J., van Willigen-Sinemus, M. 2001. *Matériaux pour la traduction du néerlandais en français*. 4 éd. Bussum : Coutinho.

Zapata, J., Saint, E. C. 2017. « Traduire à voix haute. La traduction dictée interactive comme solution ergonomique ». *InTRAlinea*, n° 19. [En ligne] : https://www.intralinea.org/current/article/traduire_a_voix_haute [consulté le 9 octobre 2024].



GERFLINT

© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d’auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d’archivage et mentions légales consultables sur le site de l’éditeur et de la revue :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>

