

Papers of the Linguistic Society of Belgium

18 | 2024

Traduction du français vers l'allemand L2 : erreurs et difficultés lexicales

Sabine Schmitz et Sonja Janssens

Université Libre de Bruxelles

URL : <https://sites.uclouvain.be/bkl-cbl/en/journals/papers-of-the-lsb/volume-18-2024/schmitz-janssens>

Electronic reference:

Schmitz, Sabine & Sonja Janssens (2024). Traduction du français vers l'allemand L2 : erreurs et difficultés lexicales. In Astrid De Wit, Tanja Mortelmans & Margot Vancauwenbergh (eds.), *Papers of the Linguistic Society of Belgium* [online] 18, 15-32. DOI: <https://doi.org/10.61430/BRIF4313>

Traduction du français vers l'allemand L2 : erreurs et difficultés lexicales

Sabine Schmitz et Sonja Janssens

Université Libre de Bruxelles

La traduction vers une langue étrangère constitue une pratique professionnelle bien répandue à l'échelle mondiale. Et pourtant, de nombreux traducteurs et traductologues la considèrent sous le seul aspect de la compétence linguistique (comme définie par exemple par Delisle 1992 et Hurtado Albir 2017). Si le nombre d'études empiriques portant sur ce sujet est en augmentation, celles-ci ne lient généralement pas cette activité à d'autres sous-compétences traductionnelles. Le présent article se base sur une partie des résultats obtenus dans le cadre d'un projet de plus grande envergure utilisant une méthodologie mixte associant (i) un corpus de 58 traductions du français vers l'allemand L2 réalisées par des étudiants à (ii) des questionnaires post-tâche interrogeant les participants sur les difficultés ressenties sur le plan linguistique ainsi que sur le plan du transfert. Une analyse des erreurs lexicales semble confirmer l'hypothèse selon laquelle de nombreuses erreurs dans le texte cible ne s'expliquent pas exclusivement par une défaillance au niveau de la maîtrise de la langue, mais également par une faiblesse au niveau de la compétence de recherche. De telles études empiriques pourront contribuer à mieux adapter les formations pour traducteurs aux besoins du marché, surtout à l'ère de la traduction automatique et de l'intelligence artificielle qui offrent de nombreux outils d'aide aux traducteurs.

1. Introduction

Un grand nombre de traducteurs et de formateurs de traducteurs restent convaincus que la traduction doit toujours se faire vers la langue maternelle et que la traduction vers une langue étrangère ne peut se pratiquer de manière totalement adéquate. Pourtant, la notion de *langue maternelle* est bien contestée à l'heure

actuelle (voir la discussion dans Pokorn 2005; Cook 2010; Dewaele 2018). Dans le présent article, nous suivons la définition de « first language » proposée par Crystal (1999:119) : « The language first acquired by a child (also called the mother tongue or native language) or preferred in a multilingual situation. »

Ce principe de « toujours traduire vers la langue maternelle » est également soutenu par des associations professionnelles telles que la Société française des traducteurs (SFT, s.d.) qui le met à la première place des « bonnes pratiques » recommandées et l'érige ainsi en règle absolue. En partant de l'idée que la maîtrise d'une langue étrangère serait toujours inférieure à la maîtrise de la langue maternelle, le regard n'est alors porté que sur la seule compétence linguistique.

Pourtant, à l'ère de la traduction automatique et autres outils numériques, certains traductologues affirment que lors de la traduction vers une langue étrangère, de nombreux outils peuvent venir en aide aux traducteurs, par exemple des bases de données et des corpus de textes comparables, rédigés dans un langage non traduit, qui permettent d'« effacer graduellement la distinction entre traducteurs natifs et non natifs à un niveau professionnel » (Chesterman 2004:46, in Zahedi 2013:53; cf. Mackenzie & Vienne 2009 et Pietrzak 2013).

Parallèlement, de nombreuses études de marché confirment une présence accrue de la traduction vers des langues étrangères sur certains marchés de la traduction, à l'échelle mondiale. En Allemagne, par exemple, environ 25 % des traducteurs professionnels traduisent également vers des langues étrangères (Hunziker Heeb 2016). Ce chiffre s'élève à 61 % en Tchéquie (Duběda 2018), à 75 % (voire plus, selon les sondages) en Espagne (Roiss 2008; Horcas-Rufián 2022), 78 % au Brésil (Atkinson 2023), etc. On manque cependant encore de données sur la Belgique, à part Stinders (2021) qui fait un premier pas vers une analyse de la situation en Flandre, où 57 % des répondants (traducteurs néerlandophones) disent traduire également vers une langue étrangère, le plus souvent le français ou l'anglais, suivi de l'allemand et de l'espagnol.

De son côté, la Commission européenne a intégré la traduction vers des langues étrangères dans ses pratiques (Commission européenne 2001), ce qui se reflète dans le référentiel de compétences adressé (entre autres) aux institutions formatrices de traducteurs :

Le marché de la traduction est tout sauf uniforme : on assiste à une évolution des besoins, à la multiplication des processus de traduction en fonction du contenu et à l'expansion continue de l'anglais en tant que lingua franca, ce qui crée de nouvelles attentes impossibles à satisfaire sauf à renverser le principe traditionnel de la « langue maternelle » dans certains contextes de traduction. (EMT Board 2022:2)

Quant à la formation en Belgique, celle-ci est encore principalement orientée vers la traduction en L1. L'ARES (Académie de recherche et d'enseignement supérieur), dans son référentiel du bachelier en traduction et interprétation, cite

parmi les « compétences visées par la formation » celles de « manier parfaitement la langue A (maternelle) » et de « travailler *au départ de* deux langues C (étrangères) » (ARES 2021, italique ajouté).

Ce n'est que depuis les années 1990 et surtout 2000 que la traductologie accorde réellement de l'intérêt à cette direction de traduction (McAlester 1992; Campbell 1998; Kelly et al. 2003; Pokorn 2005; Pavlović 2007; Grosman et al. 2009; Duběda, Mraček & Obdržálková 2018). De fait, la traductologie a longtemps relégué cette activité au domaine de la linguistique appliquée et de la didactique des langues étrangères, car intuitivement, on a tendance à associer la traduction vers une L2 à la compétence linguistique nécessaire à cette pratique. Or, la compétence linguistique ne constitue qu'une sous-compétence de traduction parmi d'autres ; elle peut être considérée comme un prérequis ou un outil, plutôt que comme une compétence de traduction proprement dite.

La compétence de traduction, souvent divisée en sous-compétences, a été décrite par de nombreux auteurs, dont le groupe PACTE (Hurtado Albir 2017) après presque deux décennies d'études empiriques en la matière ; la figure 1 montre ce modèle dans lequel les compétences partielles tournent autour de la *compétence stratégique* qui permet de les relier entre elles.

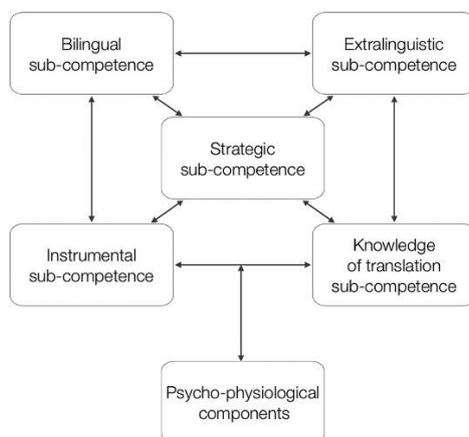


Figure 1 : Modèle de la compétence de traduction du groupe PACTE (Hurtado Albir et al. 2020)

Le modèle repris dans le référentiel de la Commission européenne susmentionné (EMT Board 2022) suit également cette voie, en proposant cinq sous-compétences : langue et culture, traduction, technologies, personnel et interpersonnel, et prestation de services.

Dans le cadre du présent article, ce sont surtout les sous-compétences suivantes qui seront abordées :

- la compétence linguistique ;
- la compétence de transfert (Beeby 2000), qui se réfère au passage du texte source (TS) au texte cible (TC) ; elle est constituée par la connaissance de « principes et démarches du traducteur » (Gile 2005:15), la capacité à reformuler, la connaissance (selon Hönig 1997) de la nécessité de combiner des micro-stratégies (locales, par exemple découpage d'une phrase) avec des macro-stratégies (globales, par exemple traduction documentaire vs. instrumentale selon la distinction bien connue de Nord 1995), la prise en compte de la fonction pragmatique du texte cible ; et
- la compétence de recherche (ou compétence informationnelle), qui concerne la compétence d'exploitation des ressources (dictionnaires, encyclopédies, manuels spécialisés, internet, corpus, experts, etc. ; cf. Beeby 2000; Schäffner 2000; Kelly 2013), y compris la prise de conscience que la réalisation d'une recherche est nécessaire. Dans le cadre du projet sur lequel se base le présent article, la compétence de recherche n'est toutefois opérationnalisée que partiellement : à l'instar de Robert, Schrijver & Ureel (2023), elle comprend ici uniquement les ressources « papier », notamment des dictionnaires (bilingues et unilingues), glossaires et notes. Ce choix permet de s'assurer que les participants traduisent effectivement eux-mêmes les textes plutôt que de rendre une version post-éditée créée par des traducteurs automatiques.

Des études ont montré que la compétence de transfert et la compétence de recherche sont bien plus développées chez des traducteurs professionnels que chez des étudiants, ou encore chez des enseignants de langues étrangères, ces derniers représentant un autre groupe d'utilisateurs compétents de langues étrangères (Hurtado Albir 2017:219–241) ; il s'agit donc réellement de compétences-clés de la traduction.

La plupart des études sur la traduction vers une L2 se concentrent sur des aspects linguistiques et de sens, sans vraiment prendre en compte d'autres sous-compétences. Les auteurs constatent alors un nombre élevé d'erreurs grammaticales, lexicales et de sens dans des traductions en L2, tant chez des étudiants que chez des traducteurs professionnels (voir par exemple Hansen 2006; Ferreira 2014; Duběda, Mraček & Obdržálková 2018). Il serait aisé et tentant d'attribuer ce phénomène à une compétence linguistique insuffisamment développée. Pourtant, la compétence de traduction comprend aussi la capacité à combler des lacunes dans une sous-compétence par une autre (Hurtado Albir 2017:130). Ainsi, de nombreuses erreurs « linguistiques » (et autres) pourraient

être évitées par une compétence de recherche ou de transfert bien développée (voir l'exemple (4) présenté au point 3.2. *infra*). Il semble toutefois qu'aucune étude n'ait encore lié directement des types d'erreurs à leur origine probable, qui réside souvent dans des lacunes dans ces sous-compétences spécifiques à la traduction.

L'objectif principal du projet présenté dans cet article est d'identifier les erreurs dans des traductions d'étudiants du français vers l'allemand langue étrangère et d'établir un lien avec une explication plausible. En même temps, le projet s'intéresse aux difficultés ressenties par les participants, au moment de la tâche de traduction. Nous nous concentrerons ici uniquement sur l'aspect lexical, qui ne constitue cependant qu'une partie du projet, et partirons des hypothèses selon lesquelles (i) les étudiants sont effectivement conscients des difficultés que représente pour eux le lexique allemand, mais (ii) ils éprouvent également beaucoup de difficultés avec des questions qui concernent davantage le passage du TS au TC que la langue (par exemple interférence, emploi correct de dictionnaires) et qu'ils n'identifient pas comme des points d'attention particuliers.

2. Méthodologie

Le présent article se limite à proposer une vue d'ensemble des erreurs *lexicales* repérées dans le corpus. Un corpus a été constitué pour identifier les erreurs commises par les étudiants et pour déterminer l'origine probable de celles-ci (voir *infra*). Il comprend 58 traductions vers l'allemand L2, réalisées par 29 étudiants en traduction à l'Université Libre de Bruxelles (deux traductions par participant). Le tableau 1 montre la ventilation du corpus.

Tableau 1 : L'échantillon

2 ^e bachelier	11 étudiants	22 traductions
3 ^e bachelier	12 étudiants	24 traductions
1 ^{er} master	6 étudiants	12 traductions

Cinquante-cinq participants ont complété un questionnaire post-tâche destiné à les interroger sur leurs difficultés majeures ressenties pendant la tâche de traduction. L'extrait 1 en présente la partie centrale.

20 Sabine Schmitz & Sonja Janssens

Le(s) plus grand(s) problème(s) pour moi pendant cette évaluation, c'était(en)t : (plusieurs choix possibles)

- O la langue :
 - o la déclinaison
 - o la conjugaison
 - o la syntaxe (position des mots)
 - o l'orthographe
 - o autre(s) :
- o l'aspect lexical (choix du bon mot) :
 - o la terminologie (mots spécialisés)
 - o le style/le registre
 - o Je ne savais pas quel dictionnaire choisir pour mes recherches lexicales (unilingue/bilingue/spécialisé/...).
- o la compréhension du texte de départ
- o les aspects culturels et pragmatiques (texte de départ – public cible)
- o autre(s) :

Extrait 1 : Extrait du questionnaire post-tâche

Tout comme les traductions, les questionnaires ont été pseudonymisés. La méthodologie mixte combine ainsi des approches quantitatives et qualitatives pour considérer les erreurs et difficultés des participants sous différents angles ; elle combine des méthodologies issues de la linguistique de corpus à d'autres issues du domaine de la *Translation Process Research*. Les données ont été collectées pendant les années académiques 2021-2022 et 2022-2023.

Six textes sources (deux par participant) ont été sélectionnés pour former la base des analyses. Ils sont du type informatif et portent sur des sujets connus des participants. Les textes sources sont de longueur équivalente, environ 220 mots ; les participants disposaient de 2 heures pour traduire le TS. Cette longueur leur a permis de remplir la tâche dans de bonnes conditions et d'utiliser les ressources à leur disposition ; elle se trouve certes en-dessous de la moyenne de traducteurs professionnels (entre 250 et 400 mots par heure, en fonction du TS), mais offre tout de même une certaine variation lexicale et syntaxique. Les participants pouvaient se servir de dictionnaires, notes de cours, grammaires et glossaires. Le niveau de difficulté de l'exercice de traduction était moyen, c'est-à-dire qu'il ne présentait pas de grands défis en matière de lexique ni en matière de style, selon l'estimation aussi bien des participants que de 9 enseignants-traducteurs professionnels consultés à ce propos. Cette démarche adoptée en vue de déterminer le niveau de difficulté des TS suit celle réalisée par le groupe PACTE (Hurtado Albir 2017:174 et s.), prenant en compte qu'une estimation de la difficulté d'un TS dépend de nombreux facteurs, y compris de chaque traducteur individuel (Sun 2015:36–38).

Tous les textes cibles ont fait l'objet d'un balisage manuel des erreurs et de leur explication dans le logiciel *UAM Corpus Tool* (O'Donnell 2021). Après un premier balisage de l'ensemble des TC par une première annotatrice, un tiers

Traduction du français vers l'allemand L2 : erreurs et difficultés lexicales 21

environ de ces derniers ont été balisés par une deuxième, toutes les deux étant germanophones, traductrices, chercheuses et enseignantes de traduction. Un accord inter-annotatrices de 79,97 % avant discussion et 85,4 % après discussion a été jugé suffisant pour assurer une certaine cohérence dans le balisage (cf. Artstein & Poesio 2008: 591). Deux classifications d'erreurs ont servi à cette étape :

(i) Une classification descriptive, « classique » (figure 2). Cette classification est basée sur le *Translation-oriented Annotation System (TAS)* utilisé pour le projet *MUST (Multilingual Student Translation Corpus ; Granger & Lefer 2021)*, avec des adaptations nécessaires.

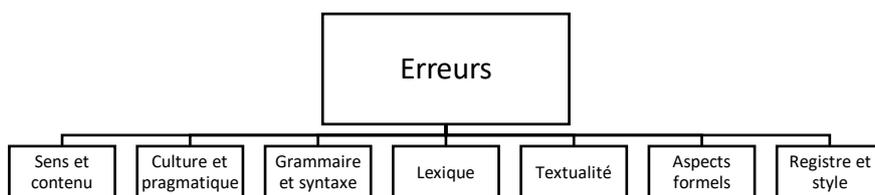


Figure 2 : Classification d'erreurs descriptive - catégories principales

Ces catégories principales sont à leur tour subdivisées en sous-catégories ; la figure 3 montre ces dernières concernant les erreurs lexicales.

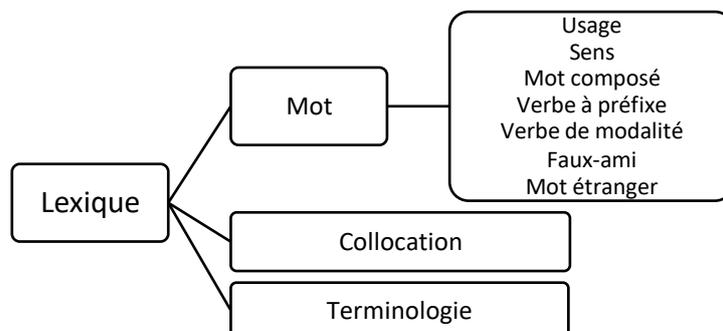


Figure 3 : Classification descriptive – lexique

(ii) Une classification explicative (figure 4), selon une explication traductionnelle probable de la source de l'erreur (cf. Ellis & Barkhuizen 2005: 62), dans la mesure où une telle explication a pu être trouvée. Il s'agit cependant d'une *interprétation* des erreurs. Ce point constitue certes une certaine faiblesse méthodologique, inhérente à l'analyse humaine de données produites par des

humains (Saldanha & O'Brien 2014), mais elle jette un pont entre l'analyse d'erreurs et la recherche sur les compétences de traduction qui permettent de compenser des lacunes en compétence linguistique. Un tel lien direct entre description et explication d'erreurs constitue encore une nouveauté en traductologie. La classification explicative a été composée sur la base de sources d'erreurs indiquées par d'autres auteurs (Kußmaul 1995; Nord 1995; Barlow 2005; Gile 2005; Hansen 2013; Zabawa 2013; Kunilovskaya 2016).

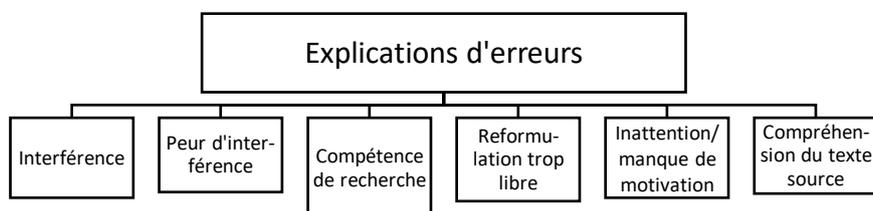


Figure 4 : Classification d'erreurs explicative

3. Résultats et discussion

Avec 366 occurrences, les erreurs lexicales constituent la deuxième catégorie d'erreurs, après les erreurs grammaticales ; elles sont plus liées au transfert du TS au TC que les erreurs grammaticales. Certains constats globaux d'autres auteurs (par exemple Pavlović 2007; Duběda, Mraček & Obdržálková 2018; Whyatt 2019) se confirment donc : les erreurs grammaticales et lexicales sont nombreuses.

3.1. Description d'erreurs

Les erreurs lexicales se réfèrent soit à un mot, soit à une collocation, soit à un terme technique (qui peut être un mot ou une collocation) ; cette distinction correspond à celle de Granger & Lefer (2021). Au sein des erreurs lexicales, l'écrasante majorité concerne un seul mot (n=331), alors que les collocations (n=32) et les termes techniques fautifs (n=3) sont plutôt rares. Les erreurs monolexicales peuvent à leur tour être subdivisées en plusieurs sous-catégories, comme le montrent la figure 3 et le diagramme 1 qui présente le nombre d'erreurs monolexicales par sous-catégorie.

Traduction du français vers l'allemand L2 : erreurs et difficultés lexicales 23

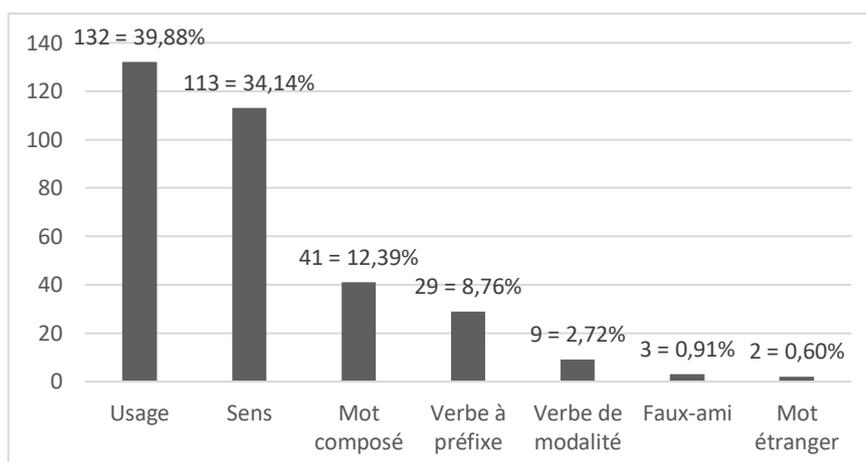


Diagramme 1 : Erreurs lexicales par sous-catégories

Les erreurs lexicales impliquent le plus souvent un problème d'*usage* (39,88 %) et/ou de *sens* (34,14 %). Les erreurs lexicales d'usage restent encore compréhensibles dans leur contexte et n'entravent pas sérieusement la communication, alors que les erreurs lexicales de sens rendent le TC incompréhensible ou erroné (Hansen 2006a: 114).

- (1) **Exemple : erreur lexicale de sens** (*zugedeckte ⇔ überdachte)
(...) et des parkings couverts et de simples U sont libres d'accès aux visiteurs sur chaque campus.
**Zugedeckte Parkplätze und einfache U-Anlehnbüge[l] sind zugänglich für alle Besucher [auf] jedem Campus. (traduction du participant PT008)*

- (2) **Exemple : erreur lexicale d'usage** (*Verabredung ⇔ Termin)
*Avant votre arrivée à l'ULB, vous serez directement contacté(e) par le **coordonateur administratif de votre Faculté d'accueil** qui vous donnera un rendez-vous ou vous invitera à une session d'information.*
*(...), der Ihnen eine *Verabredung [...] geben oder Sie zu einer Informationsveranstaltung einladen [wird]. (traduction du participant PT004)*

Un test de Shapiro-Wilk ($W=0,9546 < W_{crit}=0,9594$ pour $n=58$) et un test de distribution normale sur base du χ^2 ($p < 0,05$) indiquent une distribution anormale. Le choix de tests *non-paramétriques* dans le présent projet répond aussi bien à

l'absence d'une distribution normale qu'à la taille relativement restreinte de l'échantillon.

La différence entre les deux catégories d'erreurs lexicales les plus fréquentes – usage et sens – est non significative (test de Wilcoxon pour échantillons dépendants, pour la comparaison de deux catégories d'erreurs, $z=0,562 < z_{crit}=3,0382$ et une taille d'effet de $r=0,07$, donc très faible) ; à elles seules, elles comptabilisent 74,02 % des erreurs lexicales. Les mots composés jouent également un certain rôle, avec 12,39 % des erreurs lexicales, mais leur nombre est déjà bien inférieur à celui des erreurs d'usage et de sens : la différence est significative entre les erreurs d'usage et de mots composés (test de Wilcoxon, $z=4,841$; $r=0,59$, effet fort) ainsi qu'entre les erreurs de sens et de mots composés ($z=4,762$; $r=0,63$, effet fort également). Les erreurs d'usage et de sens se distinguent donc réellement des autres catégories. Les erreurs impliquant des verbes de modalité et faux-amis restent marginales dans le corpus.

3.2. Explication d'erreurs

Le balisage interprétatif se limite aux erreurs pour lesquelles une explication a paru réellement plausible, par exemple :

(3) Exemple : balisage interprétatif

Les fiches info parlementaires sur le site web de la Chambre informent sur les élections, la composition, les organes, le fonctionnement, les compétences et le contrôle politique de la Chambre.

(...) die politische *Überwachung der Abgeordnetenkammer (traduction du participant PT050)

Contrairement à « Überwachung » (qui constitue une erreur lexicale d'usage), le mot « Kontrolle » serait bien correct dans ce cas. Il est plausible que le participant ait craint une interférence due à l'utilisation de ce dernier.

Une explication a été attribuée à l'erreur uniquement dans les cas où elle était réellement plausible. En cas de différentes origines possibles, c'est l'explication la plus plausible qui a été retenue.

Un nombre de 244 erreurs, c'est-à-dire deux tiers des erreurs lexicales (66,67 %), peuvent être expliquées par des lacunes dans des sous-compétences spécifiques à la traduction, telles que la compétence de recherche (l'utilisation de dictionnaires) ou encore la compétence de transfert. Ces erreurs ne relèvent donc pas nécessairement, ou pas exclusivement, de questions linguistiques. Le diagramme 2 montre les différentes explications des erreurs lexicales du corpus.

Traduction du français vers l'allemand L2 : erreurs et difficultés lexicales 25

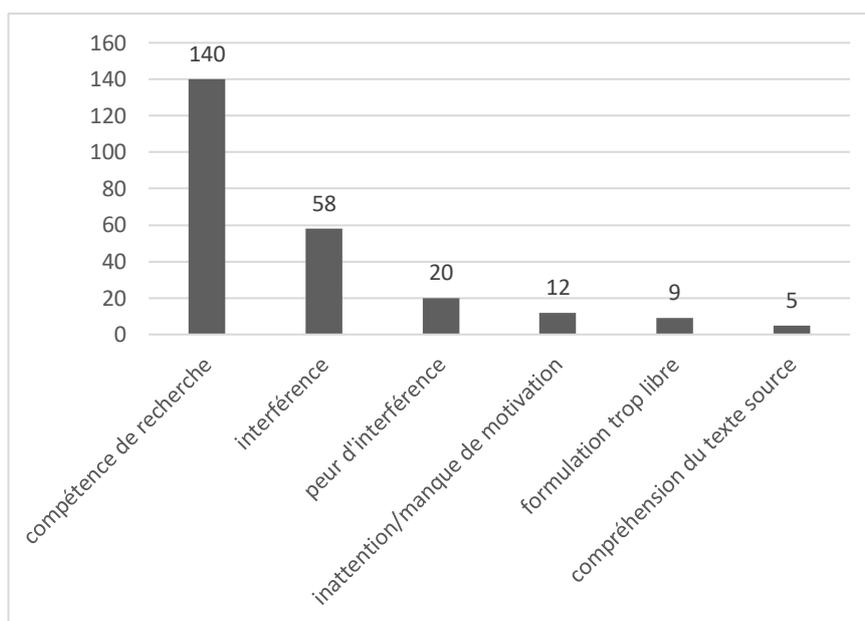


Diagramme 2 : Explications d'erreurs lexicales

Ainsi, bon nombre d'erreurs lexicales peuvent être interprétées comme la conséquence d'une compétence de recherche défaillante. Les différences sont significatives entre toutes les catégories (p-valeur près de 0 selon un test de Friedman qui, contrairement au test de Wilcoxon, permet la comparaison de plus de deux catégories). Le diagramme 2 indique cependant également une relative importance de l'interférence.

L'exemple (4) illustre comment une erreur lexicale aurait pu être évitée par une meilleure compétence de recherche dans des dictionnaires :

(4) Exemple : erreur lexicale évitable

*Cela [= la participation des femmes aux élections communales de 1921] constituait tout de même une grande avancée car jusqu'à la Première Guerre Mondiale, les femmes belges n'avaient pas du tout le droit de vote. Das war sicher ein großer *Vorsprung, weil belgische Frauen bis zum Ersten Weltkrieg gar nicht wählen d[u]rften. (traduction du participant PT046)*

Il est possible de retracer la voie de l'erreur comme suit : le mot erroné « *Vorsprung* » est le premier mot qui apparaît dans un dictionnaire bilingue. Le participant aurait ensuite dû vérifier le mot trouvé – qu'il ne connaissait visiblement pas (encore) bien – au moins dans l'autre direction : il aurait alors vu que « *Vorsprung* » en allemand correspond plutôt au sens de « *saillie* » ou encore « *avance* » en français. Les définitions trouvées dans un dictionnaire unilingue allemand confirment ce constat. En revanche, la troisième entrée dans le bilingue est « *Fortschritt* », et la définition dans l'unilingue allemand confirme la viabilité de ce terme dans le contexte du passage à traduire. En l'absence de capacités internes suffisantes du participant à résoudre le problème, une utilisation plus efficace des dictionnaires ou une meilleure prise en compte de la nécessité de vérifier un lexème trouvé – autrement dit, une meilleure compétence de recherche – aurait probablement fourni une solution plus adéquate. Par conséquent, cette erreur ne peut pas être réduite à un simple problème de compétence linguistique, même si, évidemment, le fait de « mieux connaître l'allemand » aurait également aidé le participant.

3.3. Difficultés ressenties

Dans 44 des 55 questionnaires remplis, c'est-à-dire pour 75,9 % des tâches de traduction, les participants, en cochant cette catégorie, indiquent qu'ils ont ressenti le lexique comme une difficulté majeure. Dans la perception des difficultés, le lexique égale ainsi pratiquement la grammaire (46 questionnaires, soit 79,3 %). Le diagramme 3 indique le nombre et les pourcentages de questionnaires dans lesquels les catégories respectives ont été cochées.

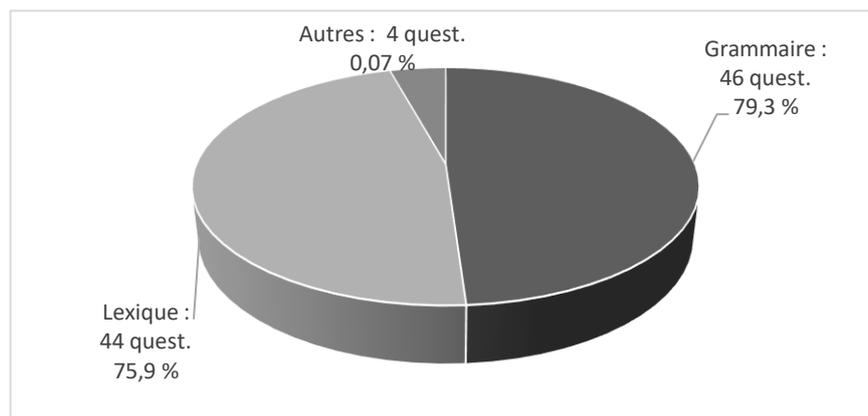


Diagramme 3 : Difficultés ressenties

En revanche, les participants n'indiquent que 9 fois au total des difficultés concrètement liées au transfert d'une langue/culture/situation à l'autre : dans 5 cas, ils voient une difficulté dans le choix du dictionnaire, et dans 4, la difficulté concerne des aspects culturels et/ou pragmatiques. Comme le lexique est perçu comme difficile, et comme nous avons vu qu'une compétence de recherche insuffisamment développée constitue une explication fréquente d'erreurs lexicales, nous pouvons donc en conclure que le choix et l'utilisation du dictionnaire sont sous-estimés en tant que difficultés, tel que l'a illustré l'exemple (4) cité *supra*.

Le nombre élevé d'erreurs lexicales à côté du nombre élevé de questionnaires dans lesquels les participants ont indiqué le lexique comme une difficulté majeure suggèrent que les difficultés réelles et ressenties se correspondent assez bien en ce qui concerne le lexique. Ceci dit, on observe que lorsque les participants perçoivent le lexique comme difficile à traduire du français vers l'allemand L2, ils ne font pas nécessairement plus d'erreurs que lorsque ce n'est pas le cas. Un test de Dunn-Bonferroni réalisé à cet effet donne le résultat de $Q=0,418$, résultat qui est loin d'être significatif (la valeur critique étant de $Q_{crit}=1,96$; taille d'effet de $r=0,05$). Il semble donc que le fait de ressentir cette catégorie comme difficile ou non n'a pas eu d'influence sur le nombre d'erreurs effectivement commises.

4. Conclusion

Nous pouvons dès lors conclure que les hypothèses initiales se confirment. Les étudiants sont généralement bien conscients du fait que le lexique allemand leur pose des difficultés lorsqu'ils traduisent vers l'allemand en tant que langue étrangère. En revanche, comme le postule la deuxième hypothèse, les difficultés liées au transfert du texte source au texte cible restent marginales dans l'autoperception des étudiants, alors qu'une meilleure prise de connaissance des sous-compétences spécifiques à la traduction permettrait d'éviter de nombreuses erreurs. Il semble que, lors de la traduction vers l'allemand L2, les étudiants se concentrent plutôt sur des mots isolés que sur des stratégies adaptées de recherche lexicale (ou encore de reformulation). Dans leur perception, les difficultés majeures ne résident pas dans des compétences de traduction telles que, notamment, la compétence de recherche ou la compétence de transfert (gestion de l'interférence). Pourtant, des lacunes dans de telles compétences présentent une explication plausible de nombreuses erreurs lexicales.

Il serait dès lors réducteur d'affirmer que les défauts lexicaux de traductions en L2 tiennent avant tout à des lacunes en compétence linguistique dans la langue cible étrangère. L'identification de lacunes dans d'autres sous-compétences de traduction devrait permettre, d'une part, de mieux comprendre le phénomène de

la traduction vers une langue étrangère et les défis qu'il pose aux étudiants, et de l'autre, de renforcer la recherche sur les (sous-)compétences de traduction. Ce domaine est en constante évolution, puisque l'avènement de la traduction automatique et de l'intelligence artificielle est en train de modifier profondément la réalité quotidienne du métier de traducteur. Il est probable que des logiciels soient en mesure d'éliminer une grande partie des erreurs purement linguistiques ; des études spécifiquement dédiées à ces questions seront nécessaires pour déterminer dans quelle mesure ce sera effectivement le cas. Il sera d'autant plus important d'augmenter les compétences traductionnelles spécifiques pendant la formation, en l'occurrence celles qui dépassent le simple transfert de mots et structures d'une langue à l'autre. Nous espérons que des études empiriques pourront, sur le long terme, contribuer à une amélioration de l'enseignement de la traduction du français vers l'allemand L2, voire d'autres combinaisons linguistiques.

Remerciements

Nous remercions chaleureusement Vincent Deligne et Fabienne Vanoirbeek pour la relecture du présent article.

5. References

- ARES (Académie de recherche et d'enseignement supérieur, Belgique). (2021). *Référentiel de compétences : bachelier en traduction et interprétation*. https://mesetudes.be/fileadmin/sites/hops/plugins/fwbhops/import/RC024_BA-TL_Traduction-et-interpretation.pdf. (23 août 2024).
- Artstein, R. & Poesio, M. (2008). 'Inter-Coder Agreement for Computational Linguistics'. *Computational Linguistics* 34(4), 555–596.
- Atkinson, R. (2023). 'L2 translation in Brazil: Results of a survey'. *The Journal of Specialised Translation* 40 (Juillet 2023), 164–187.
- Barlow, M. (2005). 'Computer-based analyses of learner language'. In R. Ellis & G. Barkhuizen, éd., *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press, 335–357.
- Beeby, A. (2000). 'Evaluating the development of translation competence'. In C. Schäffner & B. Adab, éd., *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 185–198.
- Campbell, S. (1998). *Translation into the Second Language*. New York: Addison Wesley Longman.
- Chesterman, A. (2004). 'Beyond the Particular'. In A. Mauranen, éd., *Translation Universals: Do They Exist?* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 33–50.
- Commission européenne. (2001). Commission Staff Working Paper Administrative Preparations for Enlargement: Objectives and Practical Arrangements 2001 Interim Report. European Commission. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/DOC_01_11. (14 novembre 2023).
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (1999). *The Penguin Dictionary of Language*. 2e éd. London: Penguin Books.
- Dewaele, J.-M. (2018). 'Why the Dichotomy "L1 Versus LX User" is Better than "Native Versus Non-native Speaker."' *Applied Linguistics* 39(2), 236–240.
- Duběda, T. (2018). 'La traduction vers une langue étrangère et sa place dans la formation des futurs traducteurs'. *Synergies Europe* 13, 161–168.
- Duběda, T., Mraček, D. & Obdržálková, V. (2018). *Překlad do nemeřského jazyka: Fakta, otázky, perspektivy*. Praha: Karolinum.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.

- EMT Board. (2022). *Master européen en traduction: Référentiel de compétences. Commission Européenne*.
https://commission.europa.eu/document/download/b482a2c0-42df-4291-8bf8-923922ddc6e1_fr?filename=emt_competence_fw_k_2022_fr.pdf. (3 octobre 2022).
- Ferreira, A. (2014). 'Analyzing recursiveness patterns and retrospective protocols of professional translators in L1 and L2 translation tasks'. *Translation and Interpreting Studies* 9(1), 109–127.
- Gile, D. (2005). *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Granger, S. & Lefer, M.-A. (2021). *Translation-oriented Annotation System manual. Version 2.0*. CECL Papers. Louvain-la-Neuve.
- Grosman, M., Kadrić, M., Kovačić, I. & M. Snell-Hornby, éd. (2009). *Translation into Non-Mother Tongues in Professional Practice and Training*. 2e éd. Tübingen: Stauffenburg.
- Hansen, G. (2006). *Erfolgreich übersetzen: Entdecken und Beheben von Störquellen*. Tübingen: Narr.
- Hansen, G. (2013). 'Translation "errors"'. In Y. Gambier & L. Van Doorslaer, éd., *Handbook of Translation Studies. Volume 1*. 2e éd. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 385–388.
- Hönig, H. G. (1997). *Konstruktives Übersetzen*. 2e éd. Tübingen: Stauffenburg.
- Horcas-Rufián, S. (2022). 'L2 translation practice in Spain: Report on a survey of professional translators'. *The International Journal for Translation & Interpreting Research* 14(1), 121–141.
- Hunziker Heeb, A. (2016). 'Professional translators' self-concepts and directionality: indications from translation process research'. https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/7349/2/Hunziker_Heeb_article.pdf. (27 août 2021).
- Hurtado Albir, A., éd. (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hurtado Albir, A., Galán-Mañas, A., Kuznik, A., Olalla-Soler, C., Rodríguez-Inés, P. & Romero, L. (2020). 'Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research'. *The Interpreter and Translator Trainer* 14, 95-233.
- Kelly, D. (2013). 'Curriculum'. In Y. Gambier & L. Van Doorslaer, éd., *Handbook of Translation Studies. Volume 1*. 2e éd. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 87–93.
- Kelly, D., Martin, A., Nobs, M.-L., Sánchez, D. & Way, C., éd. (2003). *La direccionalidad en traducción e interpretación: Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio.
- Kunilovskaya, M. (2016). 'Description of RusLTC translation error typology'. https://rus-ltc.org/static/download/RusLTC_error_typology2016.pdf. (17 février 2023).
- Kußmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Mackenzie, R. & Vienne, J. (2009). 'Resource research strategies: A key factor in teaching translation into the non-mother tongue'. In M. Grosman, M. Kadrić, I. Kovačić & M. Snell-Hornby, édés., *Translation into Non-Mother Tongues in Professional Practice and Training*. 2e éd. Tübingen: Stauffenburg, 125–131.
- McAlester, G. (1992). 'Teaching translation into a foreign language – status, scope and aims'. In C. Dollerup & A. Loddegaard, édés., *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 291–297.
- Nord, C. (1995). *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. 3e éd. Heidelberg: Groos.
- O'Donnell, M. (2021). *UAM Corpus Tool*. <http://www.corpustool.com/download.html>. (3 octobre 2020).
- Pavlović, N. (2007). *Directionality in Collaborative Translation Processes*. Thèse de doctorat, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/8770>. (10 février 2023).
- Pietrzak, P. (2013). 'Divergent Goals: Teaching Language for General and Translation Purposes in Contrast'. In K. Piątkowska & E. Kościalkowska-Okońska, édés., *Correspondences and Contrasts in Foreign Language Pedagogy and Translation Studies, Second Language Learning and Teaching*. Cham: Springer, 233–240.
- Pokorn, N. (2005). *Challenging the Traditional Axioms. Translation into a non-mother tongue*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Robert, I.S., Schrijver, I. & Ureel, J. (2023). 'Comparing L2 translation, translation revision, and post-editing competences in translation trainees: An exploratory study into Dutch–French translation'. *Babel* 69(1), 99–128. <https://doi.org/10.1075/babel.00307.rob>.
- Roiss, S. (2008). *Desarrollo de la competencia traductora: teoría y práctica del aprendizaje constructivo ; (Traducción inversa: Español-Alemán) Interlingua 72*. Granada: Ed. Comares.
- Saldanha, G. & O'Brien, S. (2014). *Research Methodologies in Translation Studies*. 2e éd. London/New York: Routledge.
- Schäffner, C. (2000). 'Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level'. In C. Schäffner & B. Adab, édés., *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 143–156.
- SFT. (Société française des traducteurs : syndicat professionnel). (s.d.) *Les bonnes pratiques*. <https://www.sft.fr/fr/bonnes-pratiques-0>. (14 mars 2024).
- Stinders, K. (2021). *Welke richting gaat de Vlaamse vertaler uit? Een kwantitatief marktonderzoek naar vertaalrichting. Proef ingediend met het oog op het behalen van de graad van Master of Arts in het Vertalen*. Bruxelles: Vrije Universiteit Brussel (VUB).
- Sun, S. (2015). 'Measuring Translation Difficulty: Theoretical and Methodological Considerations'. *Across Languages and Cultures* 16(1), 29–54.
- Whyatt, B. (2019). 'In search of directionality effects in the translation process and end product'. *Translation, Cognition & Behavior* 2(1), 79–100.

- Zabawa, M. (2013). 'From English into Polish, from Polish into English: On Errors in Students' Literary Translations'. K. Piątkowska & E. Kościalkowska-Okońska, eds., *Correspondences and Contrasts in Foreign Language Pedagogy and Translation Studies, Second Language Learning and Teaching*, 257–273.
- Zahedi, S. (2013). 'L2 Translation at the Periphery: A Meta-Analysis of Current Views on Translation Directionality'. *Transcultural* 5(1–2), 43–60.