

## Traduction pédagogique et analyse des erreurs



**Gülhanım Ünsal**

Université de Kırıkkale, Kırıkkale, Turquie  
gulhanimunsal@gmail.com

Reçu le 23.02.2013/Accepté le 07.11.2013

**Résumé :** Dans ce travail, une courte explication a été faite sur la traduction et sa relation avec l'enseignement de la langue étrangère. Les types de traduction pédagogique ont été expliqués et la place de la traduction dans l'enseignement de la langue étrangère a été mise en évidence. Les types d'erreurs ont été constatés et les sources et les causes d'erreurs ont été recherchées. Les erreurs de traduction ont été analysées et classées, dues à la langue maternelle (L1-turc) et à la langue étrangère (L2- anglais) dans le cadre orthographique, lexical et syntaxique en traduction du français au turc dans le processus de l'enseignement du français (L3). C'est la méthode de recherche descriptive qui a été employée dans cette étude. L'échantillon visé est composé de 75 apprenants en deuxième année qui choisissent la matière « Traduction Textuelle du Français en Turc » dans l'Unité de Recherche et de Formation de Traduction et d'Interprétation en Français à l'Université de Kırıkkale lors de l'année académique 2012-2013. Les données ont été recueillies à partir des copies d'examen partiel de cette matière. En conséquence on a constaté que les apprenants avaient des faiblesses dans la langue maternelle ainsi que dans la langue étrangère. Le résultat le plus important qui est apparu est que les apprenants étaient privés de l'*input* suffisant et que c'était l'insuffisance dans l'*input* qui les conduisait à l'*output* impropre.

**Mots-Clés :** Traduction pédagogique, analyse d'erreurs, langue maternelle, enseignement de la langue étrangère.

### Çeviri eğitimi ve yanlış çözümlemesi

**Özet :** Bu çalışmada, çeviri ve çevirinin yabancı dil öğretimiyle ilişkisi hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Çeviri eğitiminin türleri anlatılmış ve çevirinin yabancı dil öğretimindeki yeri ortaya konmuştur. Hata türleri saptanmış ve hataların kaynağı ve sebepleri araştırılmıştır. İkinci yabancı dil Fransızcanın öğrenim sürecinde, Fransızcadan (D3) Türkçeye (D1) çeviride yazım, sözcük ve sözdizim alanlarında anadil ve birinci yabancı dil İngilizceye (D2) bağlı çeviri hataları çözümlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada betimsel nitelikte bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Örneklemi 2012-2013 akademik yılında Kırıkkale Üniversitesi Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalının ikinci sınıfında öğrenim gören ve « Fransızcadan Türkçeye Metin Çevirisi » dersini alan 75 öğrenci oluşturmuştur. Veriler bu dersin ara sınav kağıtlarından toplanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin anadil ve yabancı dilde eksiklikleri olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yeterli girdiden yoksun oldukları ve bu yetersiz girdinin onları yanlış çıktıya götürdüğü ortaya çıkan en önemli sonuçtur.

**Anahtar Sözcükler:** Çeviri eğitimi, hata analizi, anadil, yabancı dil öğretimi

### Teaching translation and error analysis

**Abstract:** The study aims at giving brief information on translation and its relation with foreign language teaching. The styles of teaching translation are explained and the place of translation in foreign language teaching is proved. Types of errors are determined and sources and reasons of errors are studied. Translation errors depending on mother tongue (L1-Turkish) and first foreign language (L2-English), by learners of French (L3) in their translation from French into Turkish, are analyzed and classified in terms of their orthographic, lexical and syntactic features. The descriptive study employs qualitative research method. The population is students that attend Kırıkkale University, French Translation Studies Department at 2012-2013 academic year and the research group is sophomore students that take French-Turkish translation course at the said department. Data is collected through the analysis of midterm exams of the research group. Results indicate that students are lacking in both their mother tongue, Turkish and target language, French. The study clearly shows that learners do not have enough input and as such are bound to produce inadequate output.

**Key Words:** Teaching translation, error analysis, mother tongue, foreign language teaching.

#### 1. Introduction

Qu'est-ce que c'est la traduction ? Plusieurs dictionnaires offrent pour les synonymes du verbe « traduire » les verbes comme « changer, convertir, exprimer, exprimer de nouveau, interpréter, rendre, se métamorphoser, reformuler, transférer, transformer, transmettre, transmuter, tourner » et d'autres utilisent pour la traduction les expressions comme « équivalent, l'équivalent du message, l'équivalent du matériel textuel, adéquat, analogue, approchant, comparable, correspondant, égal, identique, même, pareil, semblable, similaire, synonyme » (Newmark, 2001: 27). De façon très large, on peut considérer que la traduction est une activité étroitement liée aux comportements sémiotiques. Capelle (1987: 128-135) rappelle que la traduction « intersémantique » fait partie de notre compétence communicative. Du point de vue langagier, la traduction est donc liée aux comportements de compréhension et d'expression et on la comprend comme un exercice de recherche de correspondances entre deux langues. Cary (1994: 11) affirme que la traduction est une opération qui cherche à établir une équivalence entre deux textes exprimés en deux langues différentes. Et Jakobson (2000 : 114) étudie la traduction sous les trois titres dont la plus connue est la seconde, la traduction interlinguale.

1. La traduction intra-linguale : c'est de transmettre un message oral en même langue en oral de façon différente.

2. La traduction interlinguale : c'est d'exprimer de nouveau un message oral en langue différente en oral.

3. La traduction entre des signes : c'est de définir encore une fois un message oral

par l'intermédiaire d'un différent système de signe.

La traduction est considérée comme une activité linguistique réalisée sur des textes, et les principaux facteurs déterminant la traduction sont des structures d'équivalence abstraites, définies syntaxiquement et sémantiquement (Robinson, 1997: 192). Selon Humboldt (2000 : 24), la traduction est un travail, non une œuvre. Le travail de traduction engage la langue, la culture et la nation. Humboldt ajoute que :

« traduire est un travail, une interprétation et, en même temps, un acte de liberté, ouvrant l'accès à essentielle pour le commerce des langues autant que pour la diffusion des idées ».

On sait bien que la traduction est l'un des moyens les plus efficaces de faire utiliser la langue dans l'enseignement de la langue étrangère. Contrairement à ce que l'on croit, la traduction n'est pas uniquement utilisée dans la méthode de grammaire-traduction, elle s'utilise également dans les méthodes humanistes et l'approche communicative. Dans l'histoire des méthodologies, bien que la traduction ait en partie à voir avec la grammaire, elle y a néanmoins toujours été liée dans nombre de méthodes / approches d'enseignement des langues étrangères. Alors, selon Cuq et Gruca (2011: 399), la traduction n'est pas seulement une activité autonome, une activité interprétative dépassant le cadre de la langue, mais aussi un concept didactique d'intervention.

Et maintenant, nous tenons à expliquer les types de traduction pédagogique qui sont, à notre sens, des techniques très fonctionnelles dans l'enseignement de la langue étrangère.

### 1.1. Types de traduction pédagogique

Les techniques classiques de traduction pédagogique sont la *version* et le *thème* (Cuq, Gruca, 2011: 400) qui sont très efficaces et fonctionnelles dans le processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

La version est un exercice de compréhension et d'expression écrites qui consiste à commuter un extrait de texte en langue étrangère en un extrait de texte en langue maternelle (Cuq, Gruca, 2011: 400). C'est un exercice relativement difficile pour multiples raisons.

Quant au thème, c'est un exercice d'expression écrite qui consiste à traduire un extrait de texte en langue maternelle en un extrait de texte en langue étrangère (Cuq, Gruca, 2011: 400). Son objectif est de mettre en pratique les connaissances grammaticales de l'apprenant. On en distingue trois formes classiques:

- le thème grammatical: il est constitué de phrases non liées et sert à vérifier les points de grammaire de la leçon.

- le thème d'imitation: c'est un mini-texte fabriqué, proposé pour imiter les tournures du texte en langue étrangère étudiées dans la leçon.
- le thème littéraire: c'est un extrait de texte authentique en langue maternelle, il est destiné à des étudiants avancés.
- le thème éclaté ou libéré: c'est un exercice de traduction qui permet à l'apprenant de se servir de son savoir d'une manière plus libre et créative. En effet, c'est le quatrième type de traduction que propose Lavault (1987) « le professeur donne une situation dans la langue maternelle et demande de nombreuses formulations s'y rapportant en langue étrangère ». Selon l'auteur, cette forme de thème est meilleure parce qu'elle « permet d'éviter les équivalences figées et littérales et entraîne les apprenants à une expression souple et diversifiée ».

## 1.2. Place de la traduction dans l'enseignement de la langue étrangère

On ne peut pas nier la contribution de la traduction à l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère. Il est communément accepté que la traduction est un moyen efficace, utilisé souvent dans l'enseignement de la langue étrangère. Comme une activité de classe, elle sert à renforcer la connaissance de la langue étrangère. En effet, la traduction pédagogique exige d'une part des connaissances et habilités suffisantes sur les deux langues, de l'autre, une capacité d'analyse. Et pour réaliser l'acte traduisant, l'apprenant doit mobiliser ses compétences de compréhension et d'expression écrites, ce qui servira à développer ses capacités à comprendre, saisir, analyser et traduire adéquatement.

On estime que la traduction est possible quand les apprenants connaissent précisément les différentes façons de dire, les types de texte, les profils de langue et l'usage de langue dans le contexte de la langue d'arrivée (Boztaş, 1992: 37). C'est pour cette raison que les apprenants doivent savoir que les textes se distinguent les uns des autres par leurs propres traits caractéristiques et que chaque type de texte ne peut pas être traduit de la même façon. Ils doivent donc acquérir une connaissance solide pour chaque type de texte: littéraire, technique, académique... À part les types textuels, la transposition des éléments culturels crée aussi des problèmes dans la traduction. Selon Mounin (2004: 236),

*« pour traduire une langue étrangère, il faut remplir deux conditions, dont chacune est nécessaire, et dont aucune en soi n'est suffisante: étudier la langue étrangère; étudier l'ethnographie de la communauté dont cette langue est l'expression ». Nulle traduction n'est totalement adéquate si cette double condition n'est pas satisfaite. L'ignorance de cette double condition se reflète aussi dans ce fait que l'on appelle indistinctement erreurs de traduction les erreurs qui ressortissent à l'insuffisante*

*connaissance de la langue étrangère, et celles qui ressortissent à l'ignorance de la civilisation dont cette langue est l'expression; et donc le traducteur commet ces erreurs à cause de l'ignorance la "langue" qu'il traduit. »*

On accepte généralement que la traductologie s'appuie sur la psychologie-cognitive. Elle est plus qu'une reproduction. En effet, elle récapitule une série d'opérations mentales comme l'analyse, l'interprétation, la comparaison, l'assimilation, la déduction, l'évaluation des possibilités, la planification et la synthèse. Toutes ces actions sont cognitives. C'est-à-dire que l'action de traduire un texte est un travail cognitif. La traduction n'est ni un code simple réalisé de droite à gauche et ni un modèle de décodage<sup>1</sup> (Köksal, 2005: 98). Car un mot en langue de départ ne pourrait pas toujours posséder un équivalent standard et stable en langue d'arrivée. On pourrait expliquer le mot en question par une description, une interprétation, une production de nouveaux mots, des métaphores et un calque en cas nécessaire (Balci, 1993: 136).

La traduction peut aider les apprenants à attirer l'attention sur les erreurs permanentes comme le faux doublet, l'ordre lexical et la différence de la conjugaison du temps et du verbe. En même temps, la traduction contribue à l'analyse des erreurs pour caractériser les stratégies d'apprentissage dans l'enseignement de la langue étrangère (Köksal, 2005: 101).

### 1.3. Types d'erreurs

Etant donnée l'omniprésence de l'erreur dans l'apprentissage, il est essentiel d'analyser la place qu'elle occupe dans la didactique moderne. Jusqu'aujourd'hui, l'erreur était généralement considérée de façon négative en pédagogie. « L'apprenant qui a fait une erreur était "fautif". L'erreur prenait l'équivalent de "faute" qui n'est pas un mot neutre » (Draghici, 2002: 5). Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR-2000) se propose d'introduire le concept d'erreur, sous un nouvel angle: « l'erreur dans toute sa splendeur. D'ailleurs, la valeur didactique accordée à l'erreur est représentative de notre conception de l'apprentissage ». L'erreur est considérée comme un élément fondamental du processus d'apprentissage scolaire. Nous croyons qu'il convient de placer l'erreur au centre de la démarche pédagogique au lieu de la sanctionner ou de l'ignorer, car elle est nécessaire en didactique. C'est une étape à franchir dans l'acquisition de la connaissance. « Dans le domaine scolaire, elle se conçoit comme l'outil d'évaluer qui permet de constater objectivement si l'apprenant a compris sa leçon. Et la reconnaissance des aspects positifs de l'erreur nécessite la sensibilité du système de formation et de la tolérance à l'erreur » (CECR-2000).

Astolfi (1997) distingue différents types d'erreurs telles que « des erreurs dues à la compréhension des consignes de travail données à la classe; à des habitudes scolaires et à un mauvais décodage des attentes; à des opérations intellectuelles impliquées; à

d'étonnantes démarches; à une surcharge cognitive; des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline; témoignant des conceptions alternatives des apprenants; causées par la complexité propre du contenu ». Ainsi, l'auteur divise les erreurs en 8 catégories et il ajoute que « toute erreur a sa propre logique et il faut mieux comprendre la logique de l'erreur ». Pour ce faire, il faut bien préciser et diagnostiquer les sources et les causes des erreurs. Ce qui permettrait de résoudre un bon nombre de problèmes.

Quant à Gile, il classe les erreurs d'après leurs sources et causes. Il les divise en trois, mais elles ne peuvent être qu'à titre indicatif, adaptable et enrichi selon les circonstances. La première est « erreurs de sens ». Selon Gile (2009: 214), les erreurs de sens sont généralement attribuables aux raisons suivantes : « une connaissance insuffisante de la langue de départ et de la langue d'arrivée; une lecture inattentive ou une mauvaise qualité du texte de départ; une reformulation inattentive du texte d'arrivée; un problème d'acquisition d'information *ad hoc*; une erreur mécanique au moment d'écrire; une erreur d'appréciation par rapport à la norme de fidélité applicable ». « Les erreurs et maladroites de langue », c'est la deuxième. Les faiblesses dans la forme sont généralement dues aux raisons suivantes (*idem.*) : « une maîtrise insuffisante de la langue d'arrivée ; une contamination momentanée de la langue d'arrivée par la langue de départ ; une incapacité plus fondamentale de l'apprenant de se distancier des structures linguistiques du texte de départ lors de la reformulation en langue d'arrivée ; une reformulation inattentive et l'absence de vérification de l'acceptabilité de l'énoncé produit en langue d'arrivée ». Et la dernière est « les faiblesses dans la terminologie et phraséologie spécialisées ». En général, Gile (2009: 217) affirme que « ces faiblesses sont dues à l'absence d'une recherche appropriée, à un mauvais choix des sources ou à une mauvaise utilisation de ces sources ».

## 2. Méthode

Nous avons utilisé dans le travail la méthode de recherche qualitative. La méthode de recherche est axée sur le travail descriptif dans le modèle du dépistage.

### 2.1. Objectif de recherche

Les objectifs de recherche sont d'abord d'analyser les erreurs des apprenants de l'Unité de Recherche et de Formation de Traduction et d'Interprétation en Français à l'Université de Kırıkkale, provenant de la langue maternelle, le turc (L1), et de l'anglais, leur première langue étrangère (L2), dans le cadre orthographique, lexical et syntaxique en traduction du français au turc, et dans le processus de l'enseignement du français deuxième langue étrangère (L3); ensuite de constater les sources et les causes de ces erreurs, de classer ces erreurs; et enfin d'en faire prendre conscience et d'encourager les apprenants pour l'emploi de leur langue maternelle d'une façon consciente et correcte. Pour ce faire, nous avons tenté d'apporter une réponse aux

questions suivantes:

- Quelle est la relation entre la traduction et l'enseignement de la langue étrangère ?
- Quels types d'erreurs les apprenants commettent-ils en général ?
- Quelles sont les sources et les causes des erreurs de traduction ?
- Quelles solutions peut-on apporter à des difficultés rencontrées lors de la traduction ?

## 2.2. Échantillon

L'échantillon cible est composé de 75 apprenants en deuxième année de leurs études, qui ont choisi la matière « Traduction Textuelle du Français en Turc » dans l'Unité de Recherche et de Formation de Traduction et d'Interprétation en Français à l'Université de Kırıkkale lors de l'année académique 2012-2013.

## 2.3. Corpus

L'outil de recueil des données de recherche est composé à partir des copies d'examen partiel de la matière « Traduction Textuelle du Français en Turc » lors du semestre automnal de l'année académique 2012-2013. Pour collecter les données, un texte en français a été donné aux apprenants et demandé de le traduire en turc. La traduction acceptable en turc de chaque phrase en français a été faite et les erreurs provenant du turc, langue maternelle (L1), et de l'anglais, première langue étrangère (L2), ont été classées et analysées en ce qui concerne l'orthographe, le lexique et la syntaxe. C'est pour cette raison que nous avons mis en évidence les erreurs de traduction commises par les apprenants dans la mesure où elles dépendaient de l'usage du turc (L1) et de l'anglais (L2). Les autres erreurs n'ont pas été prises en considération. Les phrases de traduction erronées les plus marquantes ont été écrites et un numéro a été donné à chacune d'elles pour rendre plus explicatif ce travail.

## 3. Résultats observés

1. Quand j'habitais à Cannes, j'ai fait la connaissance d'une jeune actrice, Caroline.

*/Cannes'da otururken, Caroline adında genç bir oyuncu ile tanıştım./*

1. Cannes'de otururken, Karoline diye küçük bir oyuncu ile karşılaştım.

[Quand j'habitais à Cannes, j'ai rencontré une petite actrice appelée Karoline.]

1 erreur d'orthographe (Karoline) + 2 erreurs lexicales (rencontrer ; petite) = 3 erreurs.

2. Caroline Kanada'da yaşadığında genç bir aktrist ile tanıştım.

[Quand Caroline vivait au Canada, j'ai fait la connaissance d'une jeune actrice.]

1 erreur lexicale (Canada) + 1 erreur syntaxique (Quand *Caroline* vivait) = 3 erreurs. (Contresens : je / Caroline)

3. Canne'de yaşadığım zaman genç bir actristin danışmanlığını yaptım.

[Quand je vivais à Canne, j'ai été le conseiller d'une jeune actriste.]

2 erreurs d'orthographe (Canne ; actrist) + 1 erreur lexicale (le conseiller) = 3 erreurs.

4. Cannes'e geldiğimden bu yana, bir genç oyuncu Caroline olarak tanınıyorum.

[Depuis que je suis venue à Cannes, je suis connue comme une actrice jeune Caroline.]

2 erreurs lexicales (venir; être connu comme) + 1 erreur syntaxique (actrice jeune) + 1 erreurs d'adjonction (Depuis que) = 4 erreurs. (Partiellement inacceptable)

5. Cannes'te yaşarken, geçen bir zamanda bir aktrisle ihtiyaç duydum adı Caroline'di.

[Quand je vivais à Cannes, dans un temps passé j'ai eu besoin avec une actrice son nom était Caroline.]

1 erreur d'orthographe (pas de point entre deux phrases) + 1 erreur lexicale (avoir besoin de) + 3 erreurs syntaxiques (passé composé : ai eu ; était ; avec) + 2 erreurs d'adjonction (dans un temps passé ; son nom) = 7 erreurs. (Incompréhensible en turc)

6. Ben canneste yaşıyordum genç bir şarkıcı olan Caroline ile tanışmak istiyordum.

[Je vivais à cannes je voulais faire la connaissance de Caroline qui est une jeune chanteuse.]

3 erreurs d'orthographe (pas d'apostrophe ; pas de virgule ; minuscule) + 1 erreur lexicale (chanteuse) + 1 erreur d'omission (Quand) + 2 erreurs d'adjonction (je voulais ; qui est) = 7 erreurs. (Entièrement inacceptable)

2. L'été dernier, après une soirée au Festival de Jazz, elle m'a parlé d'une de ses premières aventures.

*/Geçen yaz, bir Jazz Festivali akşamı sonrası, (Caroline) bana ilk maceralarından birinden söz etti./*

1. Geçen yaz, bir caz festival akşamından sonra bana ilk girişimlerinden/hikayelerinden/eğlencesinden bahsetti.

[L'été dernier, après une soirée de Festival de Jazz, elle m'a parlé de ses premières démarches/histoires/distractions.]

3 erreurs lexicales (démarches ; histoires ; distractions) + 1 erreur syntaxique (pas d'accusatif) + 1 erreur d'omission (d'une) = 4 erreurs. (Partiellement inacceptable)

2. Dün, bir jazz festivalinden sonra O bana önceki anlarından bahsetti.

[Hier, après une soirée au festival de jazz elle m'a parlé de ses précédents souvenirs.]

2 erreurs d'orthographe (pas de majuscule : festival de jazz) + 2 erreurs lexicales (précédents ; souvenirs) + 1 erreur d'adjonction (Hier) + 1 erreur d'omission (d'une) = 6 erreurs.

3. Bu hafta, dün akşam yapılan Jazz festivalinin prömiyer macerasını anlattı.

[Cette semaine, elle a raconté sa première aventure du festival de Jazz que l'on a fait hier soir.]

1 erreur d'orthographe (pas de majuscule : festival) + 2 erreurs lexicales (prömiyer ; raconter) + 3 erreurs d'adjonction (cette semaine ; hier soir ; que l'on a fait) + 1 erreur d'omission (d'une) = 7 erreurs.

4. Sabahtan akşama kadar sürecek bir jazz festivali için benimle belediye başkanı konuştu.

[Le maire a parlé avec moi pour un festival de jazz qui durera du matin jusqu'au soir.]

3 erreurs d'orthographe (pas de majuscule : maire ; festival ; jazz) + 2 erreurs lexicales (maire ; parler) + 5 erreurs d'adjonction (avec moi ; pour ; qui durera ; du matin ; jusqu'au soir) = 10 erreurs. (Entièrement inacceptable)

5. Yazdan sonra Jazz festivali olacağını ama o konuşamadığından olmayacağını söyledi.

[Après l'été il a dit qu'il aurait lieu le festival de Jazz mais comme il ne pourrait pas parler ne réaliserait pas.]

2 erreurs d'orthographe (pas de majuscule : festival ; pas de virgule) + 6 erreurs lexicales (Après ; dire ; avoir lieu ; pouvoir ; parler ; réaliser) + 3 erreurs d'adjonction (que ; mais, comme) + 1 erreur d'omission (sujet : le Festival de Jazz) = 12 erreurs. (Entièrement inacceptable)

3. Quand elle attendait l'avion pour aller à Paris, une de ses amies a remarqué un homme étrange. Il la suivait.

*/Paris'e gitmek için uçak beklerken, kız arkadaşlarından biri tuhaf bir adam farkettiler. Adam Caroline'i (onu) takip ediyordu/izliyordu./*

1. paris'e gitmek için hava alanında beklerken arkadaşlarından biri zalim bir adam araştırdı. O onunla yaşıyordu.

[Quand elle attendait à l'aéroport pour aller à paris, l'une de ses amies a recherché un homme cruel. Il vivait avec elle.]

1 erreur d'orthographe (minuscule: paris) + 4 erreurs lexicales (à l'aéroport ; rechercher ; cruel ; vivre) + 1 erreur syntaxique (avec elle) = 6 erreurs. (Entièrement inacceptable)

2. O Paris'e yola çıkmak için beklerken, onun kız arkadaşlarına ait bir evin yakınında olduğunu farkettiler. Oraya doğru yol aldılar.

[Quand elle attendait pour partir à Paris, il a remarqué qu'il était près d'une maison à laquelle ses amies appartiennent. Il s'est orienté vers là.]

2 erreurs lexicales (s'orienter ; là) + 4 erreurs d'adjonction (être ; près de ; une maison ; appartenir) + 2 erreurs d'omission (une de ses amies ; un homme étrange) = 8 erreurs. (Entièrement inacceptable)

3. Paris'e gitmek için hava alanına geldiğinden beri onun arkadaşlarından yabancı görünümlü bir adam oradaydı. O sessizdi.

[Depuis qu'elle est venue à l'aéroport pour aller à Paris un homme de ses amis qui avait l'apparence étrangère était là. Il était silencieux.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 4 erreurs lexicales (venir ; l'aéroport ; étrangère ; silencieux) + 4 erreurs d'adjonction (Depuis ; qui avait l'apparence ; être ; là) = 9 erreurs. (Entièrement inacceptable)

4. Quand elle est arrivée à Paris, cet homme barbu continuait à la suivre partout.

*/Caroline Paris'e vardığında, bu sakallı adam onu her yerde izlemeye devam ediyordu./*

1. Paris'ten ayrıldığı zaman bu adam sürekli partoutda yaşıyordu.

[Quand elle est partie de Paris cet homme vivait toujours à partout.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 3 erreurs lexicales (partir ; vivre ; partout) + 2 erreurs d'adjonction (toujours ; à) + 2 erreurs d'omission (barbu ; la) = 8 erreurs. (Entièrement inacceptable)

2. Paris'e geldiğinde bu adam şarkıcılığa devam etti.

[Quand elle est venue à Paris cet homme a continué à chanter.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 2 erreurs lexicales (venir ; chanter) + 1 erreur syntaxique (a continué) + 4 erreurs d'omission (barbu ; la ; suivre ; partout) = 8 erreurs. (Entièrement inacceptable)

3. O Paris'e vardığında, Bir ev onun için herşeyiyle beraber hazırlanmıştı.

[Quand elle est arrivée à Paris, Une maison a été préparée pour elle avec tout ensemble.]

1 erreur d'orthographe (majuscule : Une) + 1 erreur lexical (préparer) + 6 erreurs d'adjonction (maison ; avec ; tout ; ensemble ; pour ; elle) = 8 erreurs. (Entièrement inacceptable)

4. O Paris'e gittiğinde, bu barbu adam sıklık rahatsız ederdi.

[Quand elle est allée à Paris, ce barbu homme dérangeait souvent.]

3 erreurs lexicales (aller ; barbu ; déranger) + 1 erreur d'adjonction (souvent) + 4 erreurs d'omission (continuer ; la ; suivre ; partout) = 8 erreurs. (Entièrement inacceptable)

5. Paris'e vardığında barbekü partileri yaparlardı.

[Quand elle est arrivée à Paris ils faisaient des parties de barbecue.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 2 erreurs lexicales (faire ; barbecue) + 2 erreurs d'adjonction (ils ; des parties) + 6 erreurs d'omission (cet ; homme ; continuer ; la ; suivre ; partout) = 10 erreurs. (Entièrement inacceptable)

5. À la fin, elle a fait appeler la police par une amie parisienne.

*/Sonunda, Parisli bir kız arkadaşı aracılığıyla polis çağırttı./*

1. Sonunda, polise ihbar etti Fransız bir arkadaşı tarafından.

[À la fin, elle a dénoncé à la police par une amie française.]

1 erreur lexicale (française) + 1 erreur syntaxique (être dénoncé) + 1 erreur d'adjonction (par) = 3 erreurs. (Incompréhensible en turc)

2. Sonunda, o Parisli bir arkadaşıyla polise teslim oldu.

[À la fin, elle s'est remise entre les mains de police avec un (e) ami(e) parisienne.]

1 erreur d'orthographe (pas de majuscule : parisienne) + 1 erreur lexicale (se remettre entre les mains) + 1 erreur d'adjonction (avec) = 3 erreurs. (Contresens)

3. En sonunda, o Paris'in yerlisi olan bir arkadaşı tarafından polisi davet etti.

[À la fin des fins, elle a invité la police par un(e) ami(e) qui est originaire de Paris.]

1 erreur lexicale (inviter) + 4 erreurs d'adjonction (des fins ; qui est ; originaire ; Paris) = 5 erreurs.

4. Sonuç olarak, bir arkadaş hapsinde olduğu için sonunda polisi aradı.

[En conséquence, elle a enfin téléphoné à la police comme elle était à la prison d'une amie.]

4 erreurs lexicales (En conséquence ; téléphoner ; la prison ; d'une amie) + 2 erreurs d'adjonction (enfin ; comme) + 3 erreurs d'omission (faire ; par ; parisienne) = 9 erreurs. (Incompréhensible en turc)

5. Sonunda, polisi çağırdığında ona bir inme imişti.

[À la fin, quand elle a appelé la police elle a été atteinte d'une paralysie.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 3 erreurs lexicales (appeler ; être atteint ; une paralysie) + 1 erreur d'adjonction (quand) + 4 erreurs d'omission (faire ; par ; une amie ; parisienne) = 9 erreurs. (Entièrement inacceptable)

6. Les deux policiers sont allés interroger cet homme bizarre. Il leur a expliqué son histoire.

*/İki polis memuru gelip bu tuhaf adamı sorguladı. Adam onlara hikayesini açıkladı./*

1. Üç polis banal bir eve gittiler. O onlarla hikayesini paylaştı.

[Les trois policiers sont allés à une maison banale. Il a partagé son histoire avec eux.]

4 erreurs lexicales (trois ; maison ; banale ; partager) + 1 erreur syntaxique (avec eux) + 1 erreur d'omission (interroger) = 6 erreurs. (Entièrement inacceptable)

2. İki polis evlerine geldi. Onların hikayesi.

[les deux policiers sont venus à leur maison. Leur histoire.]

1 erreur d'orthographe (pas de majuscule) + 1 erreur lexicale (maison) + 1 erreur syntaxique (leur) + 3 erreurs d'omission (Il ; leur ; expliquer) = 6 erreurs. (Incompréhensible en turc)

3. İki polis memuru olay yeri olan bu eve geldiler. O onlara başından geçen hikayelerini anlattı.

[Les deux policiers sont venus à cette maison qui se trouve sur la place. Il leur a raconté ses histoires qui sont arrivées à lui.]

4 erreurs lexicales (venir ; maison ; raconter ; histoire) + 3 erreurs d'adjonction (cette, qui est sur la place ; qui sont arrivées à lui) = 7 erreurs. (Entièrement inacceptable)

7. Il était metteur en scène. Il désirait faire un film et il cherchait depuis longtemps une héroïne comme Caroline, mais il voulait une actrice inconnue.

*/Yönetmendi. Bir film çekmek istiyordu ve uzun zamandan beri Caroline gibi bir kadın baş rol oyuncusu arıyordu, ama tanınmamış bir oyuncu istiyordu./*

1. O gerçek bir sahneydi. O bir film yapmak istiyordu ve uzun zamandan beri Karolin gibi bir sahne yüzünü aramışdı. Ama o masum bir oyuncu istiyordu.

[Il était une vraie scène. Il voulait faire un film et il avait cherché depuis longtemps un visage de scène comme Karolin, mais il voulait une actrice *innocente*.]

1 erreur d'orthographe (Karolin) + 3 erreurs lexicales (une vraie; un visage de scène ? ; innocente) + 1 erreur syntaxique (avait cherché) = 5 erreurs. (Partiellement inacceptable)

2. --- . O bir film çekti ve Caroline uzun zamandan beri nasıl bir eroin bağımlısıydı ama o bilinmeyen bir oyuncu olmak istiyordu.

[..... Il a tourné un film et Caroline était tellement une dépendante d'héroïne depuis longtemps mais elle voulait être une actrice inconnue.]

3 erreurs lexicales (tourner ; une dépendante d'héroïne) + 2 erreurs d'adjonction (tellement ; être) + 2 erreurs d'omission (être ; metteur en scène) = 6 erreurs. (Entièrement inacceptable)

8. Quand il a appris que Caroline avait un diplôme dans ce domaine, il s'est intéressé à elle.

*/Caroline'in bu alanda bir diploması olduğunu öğrenince, onunla ilgilendi./*

1. Carolinin bu yerlerin başı olduğunu öğrenince, onunla ilgilendi.

[Quand il a appris que Caroline était la tête de ces lieux, il s'est intéressé à elle.]

3 erreurs lexicales (être ; la tête ; de ces lieux) = 3 erreurs. (Partiellement inacceptable)

2. Caroline diplomasını aldığında bu domaine o çok ilgi duyuyordu.

[Quand Caroline a obtenu son diplôme elle s'intéressait beaucoup à ce domaine.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 2 erreurs lexicales (obtenir ; ce domaine) + 1 erreur d'adjonction (beaucoup) = 4 erreurs. (Incompréhensible en turc)

3. O, bu sabah Caroline'nin bir diplomat olduğunu öğrendiğinde onunla ilgilendi.

[Lui, quand il a appris ce matin que Caroline était une diplomate il s'est intéressé à elle.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 1 erreur lexicale (une diplomate) + 2 erreurs d'adjonction (lui ; ce matin) = 4 erreurs.

9. À la fin, on a compris la réalité, et il a fait deux films avec Caroline.

*/Sonunda, gerçek anlaşıldı ve adam Caroline'le iki film çekti./*

1. Sonuç olarak carolinle ilgili iki film yaptı ve onun gerçeği anlatıldı.

[En conséquence il a fait deux films relatifs à caroline et on a raconté sa réalité.]

2 erreurs d'orthographe (pas de virgule ; pas de majuscule : caroline) + 1 erreur lexicale (raconter) + 1 erreur d'adjonction (relatifs) = 4 erreurs.

2. Elbette, gerçekleri anladığında Caroline iki filmde oynuyordu.

[Bien sûr, quand il a compris les réalités Caroline jouait dans deux films.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 3 erreurs lexicales (Bien sûr ; jouer ; les réalités) + 1 erreurs syntaxiques (; jouait) = 5 erreurs. (Partiellement inacceptable)

10. Caroline est devenue une vedette très connue.

*/Caroline çok meşhur bir yıldız oldu./*

1. Caroline tanınmamış olduğunu iyi anladı.

[Caroline a bien compris qu'elle était inconnue.]

2 erreurs lexicales (comprendre ; inconnue) + 1 erreur d'adjonction (bien) = 3 erreurs. (Entièrement inacceptable)

2. Carolin çok bilinen bir tekne ile geldi.

[Carolin est venue avec un bateau très connu.]

1 erreur d'orthographe (Carolin) + 3 erreurs lexicales (venir ; avec ; un bateau) = 4 erreurs. (Entièrement inacceptable)

3. Carolin çok tanınan, zeki bir kaptan olmak istedi.

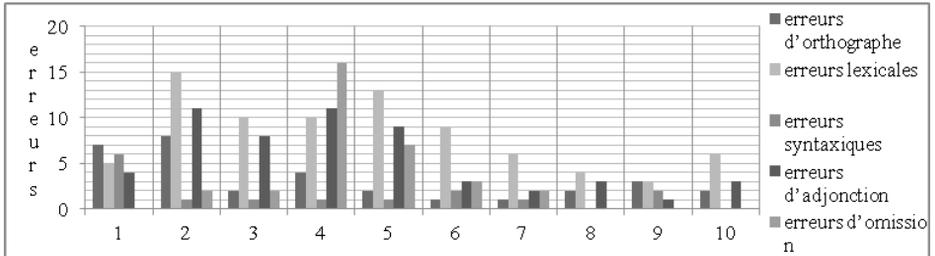
[Carolin a voulu être un capitaine très connu, intelligent.]

1 erreur d'orthographe (Carolin) + 1 erreur lexicale (un capitaine) + 2 erreurs d'adjonction (vouloir ; intelligent) = 4 erreurs. (Entièrement inacceptable)

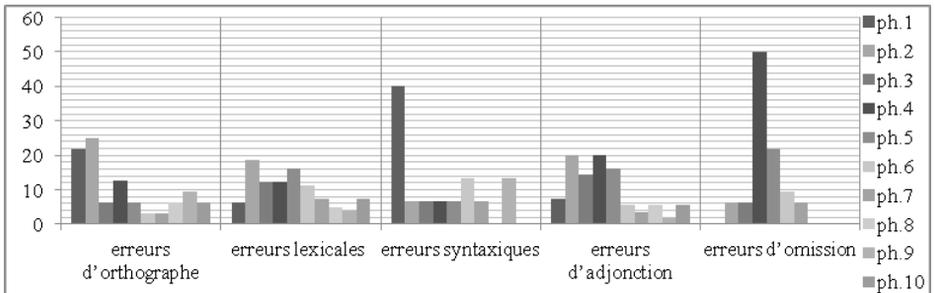
Dans l'analyse des erreurs, nous avons constaté au total 215 erreurs dont 32

appartiennent à l'orthographe (% 14,8) ; 81 au lexique (% 37,67) ; 15 à la syntaxe (% 6,97) ; 55 à l'adjonction (% 25,5) ; 32 à l'omission (% 14,8). On peut voir le taux sur les graphiques 1 et 2.

Graphique 1 : Répartition des types d'erreurs sur la base du nombre



Graphique 2 : Répartition du taux des 5 types d'erreurs totales d'après les phrases



### 3.1. Analyse des erreurs orthographiques

Il s'est révélé que les apprenants avaient beaucoup de difficultés d'abord par manque de connaissance dans l'orthographe (des lettres majuscules et minuscules ; des signes de ponctuation). Şavlı (2009: 182) souligne le même fait en disant que les interférences peuvent se voir dans plusieurs domaines. Dans ce travail, les transferts négatifs sont surtout fréquents en orthographe, en lexique et en syntaxe. On a attiré l'attention sur le non-usage de la lettre majuscule dans les noms propres (la personne et le lieu) et les mots qui devaient être écrits en majuscules en tête de la ligne. Nous pouvons donner les exemples suivants pour ce cas: la 1<sup>ère</sup> traduction de la phrase 3; la 2<sup>ème</sup> traduction de la phrase 6. Le nom propre "Caroline" n'a pas été écrit avec une majuscule comme dans la 1<sup>ère</sup> traduction de la phrase 9. En outre, le mot "Paris", un nom propre de lieu a été écrit en minuscule comme dans la 1<sup>ère</sup> traduction de la phrase

3. En français (deuxième langue étrangère (L3) pour notre public), les adjectifs de nationalité s'écrivent en lettres minuscules comme "une amie parisienne", tandis qu'en turc (la langue maternelle - L1) des apprenants en question), c'est le contraire: "Parisli bir kız arkadaşı". On pense que cette erreur est commise sous l'influence de l'anglais première langue étrangère (L2) ou du français deuxième langue étrangère (L3), ce dernier étant la langue de départ. La 2<sup>ème</sup> traduction de la phrase 5 est l'exemple le plus remarquable pour la traduction erronée. En français, après les voyelles /a/, /o/ et /u/, la consonne /c/ se prononce /k/. En traduisant dans la langue d'arrivée (L1) le nom propre "Caroline" a été écrit sous la forme "Karoline" ou on a supprimé le "e" caduc (muet) et celui-ci s'est transformé en "Karolin". En effet, ce nom propre s'est écrit tel qu'il se prononce en turc et on l'a reproduit incorrectement. Nous avons rencontré de telles erreurs dans les exemples suivants: la 1<sup>ère</sup> traduction de la phrase 1; la 1<sup>ère</sup> traduction de la phrase 7; les 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> traductions de la phrase 10. Il en est de même pour le nom propre de lieu "Cannes". Les 3<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> traductions de la phrase 1 peuvent être citées en exemple pour ce type d'erreurs. Par ailleurs, on a remarqué l'emploi inattentif ou négligent de l'apostrophe, nécessaire pour les noms propres: la 6<sup>ème</sup> traduction de la phrase 1; la 1<sup>ère</sup> traduction de la phrase 8.

En général, l'inattention ou le manque de soin, la lecture du texte inattentive ou rapide, l'usage négligé de la langue maternelle peuvent être cités parmi les causes des erreurs d'orthographe. Nous pouvons considérer ces types d'erreurs comme peu importants vu qu'elles n'ont pas beaucoup d'effets sur le sens.

### 3.2. Analyse des erreurs lexicales

« Les erreurs interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre » (Öztoğat, 1993: 69). Les erreurs commises dans ce domaine proviennent plutôt des transferts négatifs et des équivalents impropres de la langue de départ (L3) à la langue d'arrivée (L1). On voit ce cas de figure dans la quasi totalité du texte entier que nous avons utilisé dans ce travail. On peut citer les exemples de traductions erronées les plus frappantes qui sont commises sous l'influence de l'anglais première langue étrangère (L2) comme dans les 3<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> traductions de la phrase 4 et les 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> traductions de la phrase 6. Le mot "homme" constitue une fausse similarité avec le mot "home" en anglais première langue étrangère (L2). C'est une erreur due à l'interférence lexicale à cause des ressemblances orthographiques entre l'anglais et le français. Comme *homme* et *home* ont l'orthographe quasi commune, les apprenants ont traduit comme "ev" au lieu d' "adam". En traduction écrite, cette "fausse amitié" entre ces mots a trompé les apprenants et les a orientés vers une traduction incorrecte. À part ces erreurs, on rencontre aussi, dans le texte de traduction du français langue de départ (L3) au turc langue d'arrivée,

des erreurs dues à la langue maternelle. Par exemple, le mot ‘une héroïne’ est traduit comme “eroïn” (mot transparent: drogue) dans la 2<sup>ème</sup> traduction de la phrase 7. Les évocations semblables peuvent causer de telles erreurs. En outre, on a observé que la plupart des apprenants, de peur de commettre une erreur, ne tentaient jamais de traduire et qu’ils laissaient les phrases incomplètes ou non-traduites en mettant les points de suspension. On s’est aperçu que certains se hâtaient de mettre fin à l’examen et qu’ils ne se concentraient pas suffisamment sur le texte pour réussir.

En général, nous pouvons dire que la connaissance insuffisante dans la langue maternelle et étrangère, l’homonymie entre l’anglais et le français, les transferts négatifs, la non-consultation du dictionnaire peuvent provoquer des erreurs lexicales. D’après nous, ces types d’erreurs peuvent être considérées comme les plus importants parce qu’ils influent sur le sens et la traduction correcte.

### 3.3. Analyse des erreurs grammaticales et perturbation expressive

On s’est aperçu dans ce travail que les apprenants avaient aussi des difficultés concernant le pronom complément. Köse (2011: 292) accentue un tel résultat dans son travail sur le pronom *kendi* (soi-même ; lui/elle-même) dans la traduction du français en turc. En effet, certains pronoms ont été traduits en turc d’une façon incorrecte et imprécise: la traduction du pronom complément d’objet direct dans la phrase 3 « Il *la* suivait » et dans la phrase 4 « ...continuait à *la* suivre » ; la traduction du pronom complément d’objet indirect dans la phrase 6 « Il *leur* a expliqué son histoire » ; la traduction du pronom tonique dans la phrase 8 « il s’est intéressé à *elle* » ; la traduction du pronom indéfini dans la phrase 9 « *on* a compris la réalité ». De même, les 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> traductions de la phrase 3 ; les 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> traductions de la phrase 6 ; la 2<sup>ème</sup> traduction de la phrase 8. Les apprenants les ont laissées de temps en temps sans traduire comme dans la 4<sup>ème</sup> traduction de la phrase 4. Des erreurs sont également apparues dans les conjugaisons du temps des verbes comme dans les 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> traductions de la phrase 1 ; les 3<sup>ème</sup> traductions de la phrase 2 ; les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> traductions de la phrase 4 ; la 1<sup>ère</sup> traduction de la phrase 5 ; la 1<sup>ère</sup> traduction de la phrase 7 ; la 2<sup>ème</sup> traduction de la phrase 9. Les erreurs grammaticales ainsi que la construction de la phrase, le bon ordre des mots, etc. nous ont montré que les apprenants n’exprimaient pas adéquatement en langue d’arrivée ce qu’ils voulaient dire, comme dans la 1<sup>ère</sup> traduction de la phrase 7. À propos de ces erreurs, nous avons eu la conviction que les apprenants faisaient de telles erreurs par souci d’être fidèles aux règles syntaxiques et aux structures de la phrase.

Nous pensons que les erreurs grammaticales au niveau de la phrase et les perturbations expressives sont issues de la faiblesse dans la langue maternelle et étrangère, de la connaissance insuffisante de la conjugaison du temps et des verbes. Ces types

d'erreurs ont autant d'importance que les erreurs lexicales. En outre, les difficultés de trouver le bon équivalent et d'exprimer correctement peuvent être citées parmi des erreurs de l'adjonction et de l'omission. Nous pensons que ce sont les types d'erreurs très importants qui influent sur le sens adéquat, l'expression correcte et la bonne traduction.

#### 4. Conclusion

Cemal (1987: 45) accorde de l'importance à la langue maternelle en traduction. Selon lui, le traducteur doit connaître la langue et la culture de la société auxquelles il appartient. En conséquence, l'acquisition de la traduction et l'habileté en traduction des apprenants dépendent de l'usage adéquat, correct, clair et simple de la langue maternelle. C'est comme cela que l'on peut atteindre l'objectif visé dans le cours de traduction.

« La notion d'erreur a beaucoup évolué en didactique et elle est devenue une marque 'transcodique' (Chiahou, Izquierdo et Lestang, 2009: 59). L'erreur bénéficie donc de plus en plus d'un statut positif: on considère que l'apprenant avance dans ses apprentissages en se trompant. « Dans le cadre d'analyse de l'erreur, la formation théorique est également nécessaire dans la mesure où l'enseignant peut découvrir différentes approches et éviter de corriger de façon systématique les erreurs des apprenants. Si la progression de l'apprenant est loin de faciliter, la correction de l'erreur peut être vécue comme une stigmatisation et provoquer de véritables blocages » (Chiahou, Izquierdo et Lestang, 2009 : 60). Mais l'erreur traitée de façon inadéquate empêche l'apprenant de progresser dans l'enseignement de la langue étrangère. On sait très bien d'ailleurs que corriger, c'est aider à apprendre sans juger (Astolfi: 1997). À partir de tout ce qui vient d'être dit, il nous faut souligner ce qui suit:

1. Pour parvenir à une compétence de haut niveau en traduction écrite, l'apprenant doit tout d'abord être un bon rédacteur dans sa langue maternelle (L1). Toutefois, dans ce travail, nous avons constaté que de nombreux apprenants avaient des lacunes dans leur langue maternelle. Etant donné qu'ils n'avaient pas une bonne maîtrise dans leur langue maternelle, ils ont commis beaucoup d'erreurs orthographiques, lexicales et syntaxiques.

2. Nous avons également remarqué que les apprenants avaient une connaissance insuffisante au niveau de l'orthographe, du lexique et de la syntaxe en français deuxième langue étrangère (L3).

3. Les apprenants avaient aussi des difficultés à trouver des expressions *ad hoc* du fait de l'insuffisance de leurs connaissances dans la grammaire et le vocabulaire. D'où leurs erreurs de l'adjonction et de l'omission.

À l'épreuve de la traduction se sont annoncées des faiblesses insoupçonnées: lacunes dans la ponctuation, circonscrites dans un nombre limité de tournures, emplois lexicaux incorrects, utilisation impropre de certaines expressions, choix inexact des équivalents, faux amis, collocations peu naturelles et autres manifestations d'interférence linguistique. Et tous ces résultats nous ont montré que les apprenants étaient privés de l'*input* suffisant. Et à la fin de ce travail, le résultat le plus important qui s'est révélé, c'était l'insuffisance dans l'*input* qui conduisait l'apprenant à l'*output* impropre.

## 5. Propositions

1. Pour rendre plus fructueux l'apprentissage, il faut certainement se focaliser sur l'apprenant, ses besoins et attentes. Mais il est également indispensable de connaître les mécanismes sous-jacents à l'apprentissage d'une langue étrangère.

2. Quant à l'enseignant, l'erreur lui permet de situer l'apprenant dans sa progression. Les lacunes peuvent être comblées au fil des opérations de correction attentive de la part de l'enseignant. Celui-ci peut expliquer aux apprenants, en détail, les régularités des deux langues en question et les aider à supprimer leurs défauts dans les domaines de l'orthographe, de la grammaire, de la perturbation expressive, de la mise en page, de l'écriture illisible et sans règle.

3. Les cours de traduction doivent être orientés avant tout vers la correction des faiblesses diagnostiquées. L'enseignant se doit d'en chercher la source (générale ou individuelle), et d'encourager les apprenants à trouver le bon équivalent au lieu de mettre les points de suspension.

4. L'enseignant peut orienter leur attention sur l'importance des théories, méthodes et techniques de traduction. Il peut ainsi approfondir leur conscience dans l'apprentissage de la langue étrangère. Or, Duff (1989: 7) prétend que la traduction développe trois particularités comme l'exactitude, la transparence et la flexibilité constituant la base de l'apprentissage de la langue.

5. Quant à l'apprenant, il devrait, lors de la traduction, consulter d'abord le dictionnaire unilingue, puis, quand il le faut, le dictionnaire bilingue dans le processus d'acquisition d'informations lexicologiques et terminologiques.

6. Pour que les apprenants réussissent les examens de traduction, nous pouvons citer ainsi nos propositions: le bon équivalent des mots; la bonne tournure de la phrase; l'emploi correct de l'orthographe; la connaissance des manières de dire conformément à la structure de la langue.

## Bibliographie

- Astolfi, J-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Coll. Pratiques et Enjeux Pédagogiques. Paris: ESF Editeur.
- Balcı, Tahir. 1993. « *Çevrilebilirlik - çevrilemezlik sorunu* ». Ankara: Gündoğan Edebiyat, no. 5, p. 127-133.
- Boztaş, İ. 1992. « *Yabancı dil öğretimi ve çeviri* ». Ankara : Hacettepe Üniversitesi, Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi, no: 2.
- Capelle, M-J., Debyser F., Goester J. L. 1987. « *Un pas vers la traduction interprétative- Retour à la traduction* ». Le Français dans le monde, Paris: Numéro spécial Août-Septembre, p. 128-135.
- Cary, E. 1994. *La traduction aujourd'hui*. (cité par Lederer, M.) France : Hachette.
- CECR-2000.[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf) « *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* ». Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues: 'apprendre, enseigner, évaluer', consulté le 27.01.2013
- Cemal, Ahmet. 1978. « *Öğretimde amaç ve araç olarak çeviri* ». *Türk Dili Çeviri Özel Sayısı*, Ankara : TDK, S: 322, p. 45-49
- Chiahou, Elkouria, Elsa Izquierdo et Maria Lestang. 2009. Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues'. *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 3 | p.55-67, mis en ligne le 24 août 2011, consulté le 15 janvier 2013. URL : <http://apliut.revues.org/105> ; DOI : 10.4000/apliut.105
- Cuq, J-P, Gruca, I. 2011. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Deny, J. 2012. *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Kabalıcı.
- Draghici, A. Dan. 2002. « *L'erreur, un outil pour enseigner* ». Les stratégies d'enseignement au collège et à l'université:  
<http://www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/Astolfi.pdf>: consulté le 07.02.2013.
- Duff, A. 1989. *Translation*. Oxford: O.U.P.
- Gile, D. 2009. *La traduction, la comprendre, l'apprendre*. Paris: PUF.
- Humbolt, W. Von. 2000. *Sur le caractère national des langues*. Paris : Editions du Seuil
- Jakobson, R. 2000. « *On linguistic aspects of translation, the translation studies reader* ». p. 113-118. London- New York: Routledge
- Köksal, D. 2005. *Çeviri eğitimi-kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Köse, B. 2011. « *Fransızcadan Türkçeye çeviride kendi zamiri* ». I. Uluslararası Çeviribilim ve Terimbilim Kurultayı, Kırıkkale Üniversitesi Yayınları, p. 283-293
- Lavault-Olléon, E. 1987. « *Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction* ». Le Français dans le monde, Paris: Numéro spécial Août-Septembre: Retour à la traduction.
- Mounin, G. 2004. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
- Newmark, P. 2001. *About translation*. Sydney: Multilingual Matters.
- Öztoğat, N. 1993. « *Analyse des erreurs / analyse contrastive* » : Grammaire et Didactique des langues, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, p. 66-76.
- Robinson, D. 1997. *Becoming a translator*. London - New York: Routledge
- Şavlı, F. 2009. « *Interférences lexicales entre deux langues étrangère: anglais et français* ». *Synergies Turquie* no : 2, p. 179-184.

## Note

1 Toutes les citations empruntées aux ouvrages en turc ont été traduites par l'auteure de cet article.