Turkish Studies *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 8/10 Fall 2013, p. 273-279, ANKARA-TURKEY

ARDIL ÇEVİRİ ÖĞRENİMİ AŞAMASINDA DİLSEL HATALAR: BİRKAÇ İPUCU*

*Hande ERSÖZ DEMİRDAĞ***

ÖZET

Sözlü çeviri eğitimi literatüründe hata incelemesi üzerine yazılmış mevcut çalışmalar bulunmaktadır. Gerek Süreç Odaklı yaklaşımda gerekse Ürün Odaklı yaklaşımda, öğrenimde karşılaşılan hataların birer pedagojik araç olarak kullanıldığını görmekteyiz. Ürün Odaklı yaklaşımda üründeki (çevirideki) hatalar belirlenip düzeltmelerle kendini geliştirme imkanı bulması yönünde öğrenciye bildirilmektedir. Süreç Odaklı yaklaşıma gelince, odak nokta nihai üründen çok sürece yöneltilmiştir. Bu bakış açısına göre hatalar öğrencinin yöntemine ilişkin ve devreye giren mekanizmalara ilişkin pencere açma imkanı sağlamaktadır bize. Bu doğrultuda, öğrencinin çevirisindeki dilsel seçimlerini ve genel anlamda varış dilin normlarına göre kabul edilebilirliği düşük ifadelerini eleştirmek yerine, öğrenciye onu bu sonuca iten nedenlere ilişkin sorular yöneltilmektedir.

Daniel Gile'in geliştirdiği 'Çaba Modelleri', sözlü çeviri sırasında karşılaşılan sorunların derinlemesine incelenmesine olanak veren ve konuya ilişkin açıklama getirebilen elverişli bir kuramsal çerçeve sağlamaktadır. Söz konusu Çaba Modelleri'ne göre, sözlü çeviride otomatik olmayan bir dizi bilişsel işlemler devreye girmektedir ve bunlar sınırlı olan dikkat kaynaklarını tüketmektedir. Sınırlı kaynaklar bünyesinde belirli bir görev sırasında devreye giren bu bilişsel işlemler rekabet içindedir. Talebin karşılanamadığı durumlar çeviri performansına etki etmektedir.

Bu çalışma, Daniel Gile'in Çaba Modelleri'nin kavramsal unsurları çerçevesinde ve süreç odaklı bir yaklaşım benimseyerek, Yıldız Teknik Üniversitesi Fransızca Mütercim- Tercümanlık Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinin ardıl çeviri öğrenimi sırasında karşılaşılan dilsel hataların incelenmesini ve gözlemlenen sorunların olası kökenini irdeleyip pedagojik bağlamda birtakım öneriler getirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Konferans Çevirmenliği Eğitimi, Ardıl Çeviri, Daniel Gile'in Çaba Modelleri, Süreç Odaklı Yaklaşım, Dil hataları.

---

*__Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.__

**Öğr.Gör.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, El-mek : handeersoz2003@yahoo.com

LINGUISTIC ERRORS IN THE LEARNING PROCESS OF CONSECUTIVE INTERPRETING: A FEW PATHWAYS

ABSTRACT

In the literature on teaching conference interpreting, there are some publications focusing on error analysis. Errors and omissions are pedagogical tools for both the Product Oriented Approach for the Process Oriented Approach. More specifically, according to the Product Oriented Approach, they are identified and reported to the student who will improve with corrections. Regarding the Process Oriented Approach based mainly on the examination of the process rather than the examination of the finished product, errors and omissions can provide windows opening on the mechanisms involved and the method of student.

The 'Effort Models' developed by Daniel Gile provide a very beneficial theoretical framework for in depth analyses of problems in interpreting, and provide some possible explications on their origins. According to the 'Effort Models', interpretation involves non-automatic cognitive operations consuming limited attentional resources. When the processing capacity available for a task is insufficient, performance deteriorates.

This study aims to analyze and understand the problems that third-year students enrolled in the Department of Translation and Interpreting at Yıldız Technical University encounter while learning consecutive interpreting, and also seeks to trace back the origins of the students' observed weaknesses employing a process-oriented approach within the conceptual framework of Gile's "Effort Models". The study finally suggests a few potential pathways within a pedagogic context.

Key Words: Teaching Conference Interpreting, Consecutive Interpreting, Daniel Gile's Effort Models, Process-Oriented Approach, Linguistic Errors.

LES FAUTES ET MALADRESSES DE LANGUE EN PHASE D'APPRENTISSAGE DE L'INTERPRETATION CONSECUTIVE: QUELQUES PISTES

Introduction

Au cours de cette présentation, je reviendrai dans un premier temps sur l'objet de mon travail et le contexte dans lequel il a été réalisé, pour, dans un deuxième temps, présenter les grandes lignes du cadre conceptuel et de la démarche méthodologique adoptés. Enfin, je présenterai les principaux résultats obtenus, en vue de pouvoir discuter en conclusion ce que le présent travail peut apporter, suggérer des applications possibles pour l'enseignement de la consécutive et laisser entrevoir des prolongements dans des investigations empiriques à venir.

Objet

Pour commencer, mon travail s'intéresse aux fautes et maladresses d'ordre linguistique en phase d'apprentissage de l'interprétation consécutive avec le turc et le français, il cherche à explorer les types d'imperfections en question afin de présenter certains phénomènes identifiés et leur évolution entre deux étapes de la formation.

Contexte

En ce qui concerne le contexte dans lequel il a été réalisé, le présent travail se concentre et s'interroge sur un des phénomènes identifiés parmi de nombreuses évolutions observées dans le cadre de ma thèse de doctorat de traductologie sur l'enseignement de l'interprétation consécutive (Ersöz-Demirdağ, 2013). Les résultats obtenus pour les fautes et maladresses de langue seront rapportés ici, et quelques pistes à ce propos seront examinées de plus près.

Cadre conceptuel et démarche méthodologique

Ma recherche est abordée à la lumière des éléments conceptuels des Modèles d'Efforts de Daniel Gile (Gile, 2009), par le biais des difficultés, des erreurs et de leur évolution. La méthode mise en œuvre est une démarche de triangulation à travers l'observation des énoncés des étudiants, de leurs témoignages rétrospectifs, et de leurs notes de consécutive. C'est grâce à cette démarche que de nombreux phénomènes peu évidents ont pu être identifiés.

L'approche adoptée est une approche abondamment rapportée dans les publications récentes sur la formation (Donovan, 2005 ; Lee-Jahnke, 2005 ; Gile, 2001, 2009, et bien d'autres), il s'agit de l'Approche Orientée Processus, qui se focalise essentiellement sur le processus et non pas seulement sur le produit fini (discours d'arrivée), selon laquelle les erreurs et maladresses sont considérées comme des fenêtres ouvrant sur les mécanismes impliqués dans le processus et sur la méthode de l'étudiant. Ainsi, en interrogeant les étudiants sur les difficultés qu'ils ont ressenties, et en examinant de manière critique les données recueillies, il est possible de rechercher les motifs des faiblesses, et en ayant éventuellement accès aux éléments qui se dégagent du processus, il est possible d'orienter l'étudiant de manière plus efficace.

Le corpus est constitué de 140 prestations d'étudiants, de 140 entretiens rétrospectifs et 140 notes de consécutive. Avec, plus précisément, la participation 20 étudiants ayant le turc en langue maternelle et le français en langue étrangère dominante, inscrits en troisième année de licence au cursus de traduction et d'interprétation à l'Université Technique de Yıldız, et assistant au cours d'interprétation consécutive tout au long de l'année universitaire 2006-2007.

Le corpus a été exploité de manière à essayer de remonter à l'origine des faiblesses des étudiants en vue de déterminer leurs besoins, et développer les méthodes et les outils pédagogiques appropriés.

Les Modèles d'Effort distinguent deux phases pour l'interprétation consécutive:

La phase d'Ecoute

La phase de Reformulation

Plus précisément, la phase d'Ecoute est représentée comme ci-dessous:

E + M + PN + C

Où,

E : représente l'Effort d'écoute et d'analyse,

M : représente l'Effort de mémoire à court-terme,

PN : représente l'Effort de production des notes,

C : représente l'Effort de coordination des autres Efforts

Quant à la phase de Reformulation, elle est représentée comme suit:

MLT + Lect + P + C

Où,

MLT : représente l'Effort de mémoire à long terme,

Lect : représente l'Effort de lecture des notes,

P : désigne l'Effort de production du discours d'arrivée,

C : désigne la Coordination des autres Efforts

Selon les Modèles d'Efforts, les opérations cognitives sont consommatrices de ressources attentionnelles limitées, et sont en concurrence, avec des risques de saturation (liée à une insuffisance de la capacité de traitement totale disponible) ou de déficit individuel (lié à une insuffisance de la capacité de traitement disponible pour l'un des Efforts).

Pour que l'interprétation se déroule correctement, il faut que le total des besoins en capacité de traitement soit inférieur ou égal à la capacité totale disponible.

C'est sur cette toile de fond que j'ai cherché à exploiter les fautes et maladresses de langue, autrement dit les déformations de la forme de l'énoncé de l'étudiant qui regroupent tous les éléments du discours d'arrivée qui contreviennent aux normes linguistiques et aux usages de la langue d'arrivée.

Résultats

Le tableau 1 résume les fautes et maladresses de langue identifiées tout au long d'une année universitaire:

Fautes et maladresses de langue	Semestre 1	Semestre 2
Nombre	114	71

Tableau 1 : Fautes et maladresses de langue au premier semestre et au second.

Les résultats qui se dégagent de l'exploitation du matériel recueilli au regard des fautes et maladresses de langue indiquent 114 fautes et maladresses de langue pour le premier semestre qui diminuent de manière considérable à 71 au second. L'écart entre le premier semestre et le second en matière de fautes et maladresses de langue est de 37,7%.

Pour ce qui est de la diversité des fautes et maladresses de langue, des fautes d'ordre syntaxique (erreurs dans la construction de la phrase, erreurs d'accord, de liaison, etc.), des fautes d'ordre lexical (barbarismes morpho-syntaxiques, etc.) des maladresses de registre ont été relevées. Des calques ont également été identifiés.

Voici maintenant un certain nombre d'exemples en guise d'illustration de la diversité des fautes et maladresses de langue identifiées dans le cadre du présent travail.

Exemple 1

Nous nous reportons à l'extrait du discours source suivant

« Il y a ce que l'on appelle le gaz oxygène, qui est en fait la molécule O2, [...]».

Voici comment l'étudiant a restitué ce passage :

« Birisi gaz oksijen dediğimiz O2 yani dioksijen, [...] »

Ici, on remarque une imperfection dans l'énoncé de l'étudiant. Il a restitué un fragment du discours source, 'le gaz oxygène' en y faisant un calque dans la langue d'arrivée. Plus exactement, l'ordre des éléments du groupe nominal (le déterminant puis le déterminé) n'est pas conforme pas aux règles de bonne formation de la langue d'arrivée. De plus, il manque un affixe qui devrait signaler l'appartenance. L'étudiant aurait dû inverser [gaz] et [oxygène] de manière à obtenir une tournure bien formée: 'oksijen gaz**ı**'

Exemple 2

Nous nous reportons à l'extrait source suivant

« Il y a des langues qu'utilisent les animaux, par exemple pour signaler un danger, pour signaler qu'ils ont un comportement dominant, que tel ou tel mâle est le chef, ou que telle femelle appelle les mâles, ou d'autres avertissements.»

Voici comment l'étudiant l'a restitué :

« Hayvanların da dilleri vardır örneğin bir tehlikeyi belli bir hareketi belli etmek için bu dili kullanırlar. Örneğin şu dişi şu erkeği çağırdı gibi, şeflerine haber vermeleri gibi. »

Dans cet extrait, on relève des problèmes de recours maladroit à des calques et de déformation du sens. Ainsi le calque 'chef'' abouti à une impropriété. Il existe bien en turc un mot 'şef' mais cet emprunt désigne un chef cuisinier et un supérieur hiérarchique dans une administration, et il est donc inapproprié ici.

En outre, on note un passage insatisfaisant 'şu dişi şu erkeği çağırdı gibi' qui résulte d'une tentative malheureuse de calquer la tournure en « tel…ou tel…ou telle… » du texte de départ en traduisant uniformément 'tel(le)' par 'şu'.

Exemple 3

Pour le troisième exemple, qui se réfère à l'extrait source suivant :

« La production de ce mucus est très très coûteuse en énergie pour cet escargot, donc se déplacer pour un escargot ça va lui coûter très très cher»

Restitution:

« […] Yani bir salyangozun yer değiştirmesi ona çok pahalıya patlıyor»

L'expression 'çok pahalıya patlıyor' ne correspond pas au registre utilisé dans le discours source et s'avère donc inapproprié dans ce contexte.

Exemple 4

Nous nous reportons à l'extrait source suivant

«Il y a une partie émotion, les émotions, c'est-à-dire qui fait que je ressens de la tristesse ou de la joie.»

Enoncé de l'étudiant:

«[…]Emosyonel olarak da duygularımızı, duygularımız, bunlar duygularımızı oluşturur, mesela üzgünlük, sevinç gibi. »

Cet exemple illustre les types d'erreurs dans la construction de la phrase, et les fautes d'ordre lexical.

En examinant le décalage progressif de l'élément [**duygularımız**], on remarque que l'antéposition de ce qui le précède peut être plus ou moins importante, ce qui demande probablement une consommation importante de ressources attentionnelles (notamment en matière de mémoire à court terme).

Compte tenu du très grand écart morphosyntaxique entre les deux langues en question, on est fondé à penser que ces reprises sont les signes d'une difficulté à opérer l'établissement de la phrase, notamment à 'réaménager' les informations dans le 'bon ordre' ou à faire toutes les inversions qu'exige la langue d'arrivée (déterminé -déterminant, objet -verbe, etc.).

On constate que ces types de fautes et maladresses d'ordre linguistique sont loin d'être rares dans le matériel exploité. Pourtant, pendant les entretiens rétrospectifs sur les difficultés qu'ils ont ressenties et sur les erreurs identifiés, on remarque que les étudiants interviewés n'en font pas autant en situation de communication spontanée (par opposition à une situation d'interprétation).

Ainsi, ces effets observables dans les énoncés d'arrivée tendent à refléter des obstacles en phase de reformulation dont le traitement semble coûter du temps et des ressources considérables, dans la mesure où faire une reprise signifie consommer davantage de temps, et 'réaménager' l'ordre des éléments signifie mobiliser davantage de ressources.

L'évolution entre le premier semestre et le second met en relief une diminution considérable des erreurs d'ordre linguistique. Une plus grande aisance dans la capacité à gérer plusieurs opérations cognitives et une concentration sur le sens ont permis aux étudiants de se détacher des éléments linguistiques du discours source et ainsi de le restituer plus librement, leur permettant d'exploiter pleinement au moment de la reformulation leur qualité de locuteur natif. Les interférences linguistiques, les énoncés insatisfaisants du point de vue des normes de la langue d'arrivée et les calques syntaxiques, et les 'mots' transposés de l'énoncé source ont largement diminué au second semestre.

En guise de conclusion

Les phénomènes identifiés dont quelques illustrations viennent d'être présentées indiquent que les fautes de langues ne sont pas forcément liées à une insuffisance linguistique chez les étudiants (ici, de leur langue maternelle), elles peuvent davantage être liées à des problèmes d'ordre méthodologique (tels que la gestion des ressources attentionnelles)

Une explication possible pour l'évolution des fautes et maladresses de langue pourrait être les progrès méthodologiques chez les étudiants en matière de la gestion de leurs ressources attentionnelles, leur permettant d'assimiler de manière relativement plus aisée l'information en situation d'attention partagée et de réexprimer librement en tant que locuteurs natif.

Sur le plan pédagogique, ces tendances nous amènent à nous interroger sur la question suivante : Serait-il plus efficace d'entrainer les étudiants davantage sur les composantes du savoir-faire de l'interprétation pour réduire les fautes d'ordre linguistique dans leur énoncé d'arrivée ?

REFERENCES

DONOVAN, Clare (2005). "La Théorie Interprétative de la Traduction (TIT) et l'enseignement de l'interprétation interaction et inspirations", *De la formation à la pratique professionnelle3* (ed. par F. ISRAEL et M. LEDERER), Lettres Modernes Minard,Paris / Caen, p. 5-20.

ERSÖZ-DEMIRDAG, Hande (2013). *L'enseignement de l'interprétation consécutive : Une étude de cas turc-français*, Thèse de traductologie, Sorbonne Nouvelle Paris-3 ESIT, Paris, 377 pages.

GILE, Daniel (2001). "L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation", *Meta* n° 46/2, p. 379-393.

GILE, Daniel (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*, Revised edition, John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia, 283 p.

LEE JAHNKE, Hannelore (2005). "New cognitive approaches in process-oriented translation training", *Meta*, n°50/2, p. 359-377.