

Reading and Dictation as Techniques of Measuring Problems in Foreign Language Acquisition: The Case of French in Nigeria

Kolawole, S.O. (Ph.D)

Department of French, University of Ado-Ekiti, Nigeria.

Abstract:

This paper highlights the usefulness and values of reading and dictation as basic elements in language teaching and learning with particular reference to French. It identifies lack of requisite experience and auditory discrimination as factors impeding the acquisition of correct knowledge about spelling and phonology in French. It also suggests ways by which examiners could help their students in acquiring the correct basic knowledge they need as far as the study of French is concerned.

INTRODUCTION

Evaluation constitutes one of the essential parts of knowledge acquisition which applies not only to academic institutions but to all fields of learning. To be considered fit, good or adequate in any endeavour, every learner must be tested, or evaluated. Apart from the learner, the teacher also needs evaluation to examine what he has done to know whether he has done it well or not and consider how to improve. So, testing according to Agbe-Cappo (1979) is one of the universal ways of knowledge acquisition. In every learning situation, the question of what, when and how to test usually comes up.

From our experience of teaching French as a foreign language at different levels for over 15 years, we discover that Dictation and Reading, particularly in the first few years of learning French, constitute a major technique of ascertaining students' level of achievement or success. We equally discover that it is a sort of an anxiety to learners perhaps due to the fact that the oral aspect appears to be a difficult task. This paper focuses particularly on dictation and reading as a means of measuring students difficulties in the acquisition of French as a foreign language in Nigeria.

At every stage of formulating policies for language teaching and learning,, a lot of researches are always carried out in an attempt to improve existing teaching techniques and design new ones . Having to learn to speak, to hear and read a foreign language does not seem to be an easy task, this is because, the oral aspect of does not give learners much time to reflect on what has been said or read as it is for writing. As Ajiboye (1988) puts it, 'speech, being a spontaneous act, offers little time for candidates' auto correction'. Learners do not have enough opportunity for developing their speaking skills in an environment that is already inadequate, by virtue of being an Anglophone environment. They are grossly improficient in orals, hence their skills suffers serious deprivations.

Dictation

There is always the need to relate hearing to writing and this explains the importance of dictation in French language teaching. It is indeed one of the major techniques of teaching a language, evaluating performances of students. Unfortunately, many students and teachers of French look down on this vital technique of learning. Dictation can come in two ways, either through direct reading (by the teacher/examiner) or by playing cassettes where French passages have already been recorded. For the reading form, the passage is read three times, the first of which is to allow the learners/ students to understand what the passage is all about, i.e. the story line. The second reading is to allow the learner write, and master the difficult words, interpret the sound, learn the difficult words, match the sound with lexis. This second reading is always generally slow and this is indeed the dictation stage. The last reading is done to allow learners/ students write down what they have heard.

Agbe Cappo (1979) identified three different attitudes to dictation as a measure of knowledge. These include:

- i. Testing too many things at a time. These things include phonology, morphology, syntax, orthography among others.
- ii. Serving as pedagogical device particularly for beginners and low intermediate level learners
- iii. Serving as a testing technique of spelling, inflections etc.

Dictation is essentially required in learning in the sense that it ensures what linguists term 'permanence' and 'reliability'. It also reduces the effects of physical gaps between the teacher and the learner, the speaker and the hearer.

It is no gainsaying that French teaching situations as foreign language vary in some significant ways in the sense that what obtains in the United States or in England for instance may not obtain exactly in Nigeria. Also, what obtains in some parts of Lagos State or Cross Rivers State may not obtain in Ekiti State in respect of learning French as a foreign language. In Nigeria for instance and particularly in Ekiti, South-West Nigeria, French has to be taught over a background three, four, or even five languages including English. In other words, what obtains in the multilingual setting in terms of foreign language teaching and testing techniques for instance can be assumed to be different from what obtains in a purely bilingual setting of a French class.

Three stages are essentially involved in the process of dictation.

- i. The examinee/learner carefully listens to the utterances by the teacher.
- ii. He interprets the utterances
- iii. He spells the result of his interpretation of the sounds heard.

Spellings of words cannot indeed be learnt in isolation. This is because phonetic changes may be brought about by factors such as liaison, elision, intonation or even assimilation. Problems often arise when learners just start to write as they hear what is pronounced. For instance when a phrase such as 'toute de suite' is pronounced in more than one form e.g. (tudsyt) or (tudəsyit). Students generally make the error of one-to-one correspondence between what is said and what is written in the sense that two or three words may be represented by the same sound e.g. pot, peau, (po).

Different types of these errors are always encountered in students' written copies of translation tests and of course this makes the teacher more curious as to want to find out the relation of dictation to phonology and auditory comprehension. These errors usually come as a result of: (1) lack of auditive discrimination between two contrasting nasal vowels such as /ã/ as in (langue) and /õ/ as in (longue, long). (2) substitution of /s/ for /z/, for instance embrasser (to kiss) and embraser (to set ablaze).

Before the relationship between dictation and phonology can be affirmed, one needs to rely on assumptions that each of the examinees has a normal auditory system and therefore capable of perceiving speech sounds sent across to him by the examiner; the listening auditions are normal and that the examiner has a near-native control of the target language and of its sound system and that his pronunciation is good enough to be easily heard by the examinees in such a way that it does not disturb their performances in the test.

In any dictation class, the knowledge of punctuation marks in French is very essential. Candidates often mistake one for another, for instance, deux points (:) for point virgule (;) or point d'interrogation (?) for point d'exclamation (!). Some students even simply write whatever they hear in words. For instance, instead of writing the symbols, they write the words, virgule for (,), point for (.) and so on.

Another vital aspect where errors are recorded most is in sticking French accents. There are five major accents in French which include the 'accent grave' (`), 'accent aigu' (´), 'accent circonflexe' (^), 'tréma' (¨), 'la cédille' (ç). When these accents are not correctly learnt and used in French, confusions may set in. It is always advised that whenever a learner begins to learn French, he should learn it with the accents. A student who fails to put accents on 'à' for instance may create confusion as to what he actually means (at, to, for, in).

The liaison poses serious problems to most learners particularly during dictation class or examination. Most times, liaisons sound unpleasant and clumsy to the ear, but more attention should be given to it. Liaison usually occurs when a word ending in a consonant is followed by a word beginning with a vowel or a silent 'h' known as 'h muet'. For example, très intéressant, trois oeufs, deux homes etc. It may occur within words in the same breath group, for instance, 'Les hommes enragés ont attaqué le voleur'; 'La fille ne dit pas un mot'; 'Nous autres, nous ne sommes pas si chanceux'.

Learners should endeavour to know that liaison is unavoidable whenever the definite article 'le' is followed by an adjective or a noun beginning with a vowel, a silent 'h' or a semi colon. In a dictation class, examinees should note that whenever there is liaison, what sounds like 'z' is not written 'z' as in zoology but 's' as in 'ils ont'. However, there are some cases where there is no liaison even when the liaison rules apply. For example, when it has to do with dates such as 'le dix avril', 'depuis onze ans'. Liaison after the conjunction 'et' and the adverbs 'vers', 'envers', 'à travers' etc is forbidden.

In order to be able to perform creditably well in dictation examinations, learners should learn to spell well in French right from the early stage. They should be introduced to the names of accents and punctuations in French and teachers should insist on students copying correctly what they see.

Reading

This is another vital aspect of any dictation work. It requires good pronunciation, articulation, fluency, expression, and intonation. To demonstrate that he understands the contents of the passage, a candidate would be required to answer questions on the meaning of what he has read or has been read to him. As well as on the elements of vocabulary and analysis. What examiners generally look for in reading are: candidates' intonation, pronunciation, liaison, rhythm, fluency all which have to agree with the French phonetic practices.

Reading as one of the skills could be difficult to teach because it requires natural ability on the part of the learner. They just have to master the phonetic symbols and their corresponding letters, after those single sounds before turning to the passages. One of these sounds is 'r'. Some learners even at the higher level believe that good reading is based on properly articulating this sound 'r', therefore they aim at watching out for it and this makes their reading unnatural and jerky. Students have to realize that the French 'r' is a uvular one which is articulated down the throat. It is just like gargling water down the throat. Another of the sounds is the 'j' which is pronounced '3' as 'pleasure'. But some students pronounce it as 'j' as in 'July'.

Another sound that can pose problem to learners of French is /ʃ/. Although this sound can be found in both English and French but if for example, a teacher who is Yoruba from Ibadan South West Nigeria would have to

pronounce it, he is likely to pronounce as /s/, thus pronouncing the word 'chercher' /ʃɛRʃe/ as /sɛRse/.

From the above, it is very essential for the learner of French, right from the very start, to make reading a daily habit particularly with acquired spoken words and expressions. They can do this by reading aloud the written text. Teachers are equally encouraged to introduce students to the French phonetic symbols as early as practicable, and try to make the teaching of these symbols interesting by making it not very formal, by creating some fun out of these sounds so that the lesson will not be too boring and technical for the students. The knowledge of these symbols would help the students in pronouncing correctly many French words even if they do not immediately know the meanings.

Dictation involves listening which obviously involves the use of the ear and of the brain. When the examiner dictates the text and the examinees listen carefully, what happens is that they use their ears to channel the sounds to their brains. Listening is very essential to dictation. In fact, listening here means hearing sounds and concentrating ones attention not only on some identification but also on the meaning carried across by the sound sequences transmitted on to them.

The extent to which the sounds are identified and meaning derived from successive sound sequences is proportional to the listeners' previous experiences in the target language, here French for example. If the ears are not sufficiently trained for the type of experience, the identification of the sounds becomes arduous; the speech sounds that we produced are supposed to carry meanings. Inadequate identification of sounds implies uneasy access to meaning. For instance, when there is no adequate identification of sounds, examinees would write what we have under column B instead of what is under column A as listed below:

A	B
Je jouais -----	Je jouer
La casse -----	la case
Prenait goût -----	prônait gou
De la main -----	de la mère
Concession -----	conception

As a matter of fact, what the examinees hear is not always what has been said and this is due, partly to what has been referred to as their previous experiences in the Target Language, that is, the language they are using for the dictation which in our case is French. The poorer the experiences are, the worse the listening process. For instance, when an examiner dictates 'pRã/' and the examinee hears and spells 'pRõ/', there is confusion and this denotes an insufficient training to discriminate between phonetic '/ə/' and '/o/'.

If the sound heard does not correspond to the sound emitted, it means that listening was not properly done. Sounds are interpreted proportionally to the experiences of the examinees in the target language sound system.

It has to be emphasized here that what the examinees spell is closely related to their interpretation of their actual sounds. By interpretation, we mean a situation where once the information that is being dictated is conveyed to the brain through the auditory channel, after carefully listening, the listener almost simultaneously attempts to imitate the sound just heard to his ears' satisfaction when an examinee's ears have been trained to discriminate between sounds.

An examinee whose ears have been well trained will not write /é/ 'englouti as /œ/ 'un glouti'. In essence, interpretation of sounds corresponds to the reality of the sounds actually produced. When the interpretation is correct, the spelling would also be. In fact, dictation helps examinees to develop their competence in spelling. In situations where sounds are correctly perceived or interposed, the examinee would write correctly but when the item is unknown to the examinee, he may end up writing another word which sounds like the one meant. For example, when 'enclau' is written for 'enclôt', there would not be any phonological offence but a semantic one. But in situations where sounds are wrongly interpreted and the examinee is practically unfamiliar with the spelling conventions, the results are generally very bad. For instance there could be a lot of confusion when an examinee writes 'mailait à si de lion' instead of 'mêlées à celles des clients'. What is normally responsible for such unfortunate substitutions is poor experience in terms of lexical items in the target language. So that the examinee now interprets the sound in such a way that it resembles what he is familiar with.

Conclusion

Dictation as a testing or evaluation technique in language teaching is a laudable one although the value of this technique depends largely on who is using it and for what purpose and even when. Dictation essentially involves emission by A and perception and reception by B of speech sounds. As such, it can serve as a measure of students' problems in pronunciation and auditory comprehension.

Dictation is very useful particularly in the teaching and learning of foreign language because it can be used to test so many things. It can also be used to improve students' articulatory habits, the level of their personal interpretation of the sounds actually transmitted.

References

Agbe - Cappo, Simon (1979): Dictation as a Measure of Problems in Pronunciation and Auditory Comprehension, a paper presented at the 4th Conference of Modern Languages Association of Nigeria,

University of Ife, Ile-Ife. (22nd -24th February , 1979)

Ajiboye Tunde (1988, 2002): Introduction to Practice in Oral French, (Revised edition), Ibadan, Bounty Press.

Harris, D.P (1960): Testing English as Second Language, McGraw-Hill Book Company Inc. U.S.A.

Lado, Robert (1964): Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests, McGraw-Hill Book Company, 1964, U.S.A.

Oppong-Affi, A.M. (1972): 'O' level Oral French, Heinemann Educational Books, Ibadan.

Cultural Untranslatability

by Kanji Kitamura

Abstract: This paper proposes a possible concept of 'cultural untranslatability' in translation, focusing on what it is, how important it is, and when it occurs. The paper first explores cultural concepts for understanding of culture. The second part examines Hofstede's cultural dimensions and establishes an experimental definition of cultural difference. Drawing on actual translations between English and Japanese, the third part discusses the importance of the concept. Finally, it considers under what circumstances such untranslatable items are *de facto* culturally untranslatable, borrowing the concept of translation norms. The paper concludes that cultural untranslatability is an important, useful concept for translation between languages with a great cultural difference, and the notion of correctness peculiar to a socio-cultural context in a specific culture is the deciding factor in cultural untranslatability.

Keywords: Culture, (un)translatability, Hofstede, norms

Abbreviations

SC: Source Language Culture

TC: Target Language Culture

SL: Source Language

TL: Target Language

ST: Source Language Text

TT: Target Language Text

Introduction

ranslatability/(un)translatability is a classic yet vast and fuzzy topic; for instance, Catford (1965: 93) writes that translatability appears "intuitively, to be a *cline* rather than a clear-cut dichotomy", and "SL texts and items are *more or less* translatable rather than absolutely *translatable* or *untranslatable*". There are a number of possible reasons why translatability can be described like this. In addition to various differences between languages, there can be a specific need (Hatim and Mason 1989: 12) or text purpose (cf. skopos—see for instance Nord 1991: 22-30; 1997: 27-38; Vermeer 2004: 227-238) for translation, difficulty in establishing objectified quality assessment (e.g. Hatim and Mason 1989: 4-5), variance in translators' textual competence, receptors' comprehension and mutual knowledge (e.g. Bell 1991: 35-43; Neubert and Shreve 1992: 53-65; Hatim 1997: 1-12; Campbell 1998: 1-21) and so on. To deal with the topic, Catford (Ibid.: 94) distinguishes linguistic and cultural untranslatability: "In linguistic untranslatability the functionally relevant features include some which are in fact formal features of the language of the SL text. If the TL has no formally corresponding feature, the text, or the item, is (relatively) untranslatable." For cultural untranslatability (Ibid.: 99), "What appears to be a quite different problem arises, however, when a situational feature, functionally relevant for the SL text, is completely absent in the culture of which the TL is a part." After commenting that cultural untranslatability is usually less 'absolute' than linguistic untranslatability, he (Ibid.: 101) writes "In many cases, at least, what renders 'culturally untranslatable' item 'untranslatable' is the fact that the use in the TL text of any approximate translation equivalent produces an unusual collocation in the TL". Based on this argument, he (Ibid.) concludes "To talk of 'cultural untranslatability' may be just another way of talking about collocation untranslatability: the impossibility of finding an equivalent collocation in the TL", and "This would be a type of linguistic untranslatability".

Cultural untranslatability is an important, useful concept for translation between languages with a great cultural difference.

This discussion poses the following question: What if there is an item which is linguistically translatable into the TL but culturally untranslatable into the TC? Or in Catford's words (Ibid.: 102), what if a situational feature gives a 'cultural shock' yet no 'collocational shock' in translation (e.g. the situational feature is incongruous or even disagreeing in the TC)? If so, as Catford discusses at first, cultural untranslatability may be distinguished, or at least, such an item possibly provides useful insights for translation concerning culture.

Bassnett (2002: 40) criticizes Catford as follows: "Catford starts from different premises, and because he does not go far enough in considering the dynamic nature of language and culture, he invalidates his own category of cultural untranslatability." On the other hand, Catford (Ibid.: 103) leaves a message for the future: "If, indeed, it

should turn out that 'cultural untranslatability' is ultimately describable in all cases as a variety of *linguistic* untranslatability, then the power of translation-theory will have been considerably increased [...]." The purpose of this paper is to propose cultural untranslatability, focusing on what it is, how important it is, and when it occurs.

For the term '(un)translatability', Hatim and Munday (2004: 15) describe it as "a relative notion", and it "has to do with the extent to which, despite obvious differences in linguistic structure (grammar, vocabulary, etc), meaning can still be adequately expressed across languages". They (Ibid.) add "But, for this to be possible, meaning has to be understood not only in terms of what the ST contains, but also and equally significantly, in terms of such factors as communicative purpose, target audience and purpose of translation". This paper primarily concerns the 'equally significant factors' in the latter part of their explanation and attempts to illustrate those factors.

Before discussing any further, we first want to know whether cultural differences in fact cause untranslatability. Considering actual translating, this paper provisionally treats culturally meaningless or incongruous items as 'culturally untranslatable.' The following serves as a sample; a set of Japanese and English proverbs that metaphorically describe personal characteristics, quoted from a study of American and Japanese business discourse (Yamada 1992), followed by her comments:

- *Deru kugi wa utareru* (Yamada 1992: 33)
(Lit.) *sticks out nail gets hammered*
- The nail that sticks out gets hammered back in (Ibid.).

For Americans, a strong individual is a better one, someone who can "stand on his/her own two feet"; someone who stands out as an individual. For Japanese, the proverb reflects how a group member should not stand out. In fact, translating the compliment in English, "She is a real individual!" to Japanese becomes an insult: "*Kosei no tsuyoi hito ne!*" (What a person with strong individuality!). This pejorative remark has the combined sense of: She is weird (different) and selfish (does what she wants without conforming).

Yamada (Ibid.)

In Japanese culture, the nail (i.e. an individualistic person) gets hammered (e.g. criticized) because it is a violator in the collective society. Yamada's work implies that, if the English proverb is used as a TT in the United States, it can be inappropriate in the TC (American culture) where 'the nail that sticks out' is usually 'a better one'. The TT is unlikely to be culturally congruous, while both are linguistically translatable to each other with no collocation oddness. The sample suggests the possible existence of 'untranslatability by reason of cultural difference' that I use as a primitive definition of the term 'cultural untranslatability' in this paper.

In actual translating, translators tend to manipulate (i.e. modify) or omit culturally incongruous items, so that they eventually become translatable and acceptable (for acceptability, see for instance Bell 1991: 167; Neubert and Shreve 1992: 69ff.). To focus on 'untranslatability by reason of cultural difference', a culturally untranslatable item in this paper means an untranslatable ST as it is before manipulation or omission takes place. This paper first explores cultural concepts for understanding culture. The second part examines Hofstede's cultural dimensions and establishes an experimental definition of cultural difference. Drawing on English and Japanese proverbs, the third part discusses the importance of cultural untranslatability in translation. Finally, it considers under what circumstances such untranslatable items are de facto culturally untranslatable, borrowing the concept of translation norms. The paper thoroughly examines Hofstede's concepts because it can be interdisciplinary to translation studies, not everyone is familiar with the difference between disparate cultures, and the theoretical connection between his norms and translation norms is essential for the argument.

Exploration of Cultural Concepts

To begin with, it is necessary to have a general understanding of culture, which is of interest to a number of scholars and researchers in academia. I will examine some of the key concepts in different disciplines. The purpose of this chapter is to have a sufficient understanding of culture for the discussion, rather than to establish a perfect definition that can be very complex and require substantial discussion.

A general view of culture may be Foley (1997: 108) in anthropological linguistics: "A culture is a mental system which generates all and only the proper cultural behavior." We may say that 'culture is a mental system' as an initial idea. In translation studies, Snell-Hornby (1988/1995) quotes Hymes to provide an important point: "Culture is here not understood in the narrower sense of man's advanced intellectual development as reflected in the arts, but in the broader anthropological sense to refer to all socially conditioned aspects of human life" (cf. Hymes 1964, quoted in Snell-Hornby 1988/1995: 39). In ethnopsychology, there is a parallel that I also agree with: "In most Western Languages, 'culture' commonly means 'civilization' or 'refinement of the mind' and in particular the results of such refinement, like education, art, and literature. This is 'culture in the narrow sense.'" (Hofstede 1991: 5) For the 'broader sense', Hofstede quotes the following well-known anthropological consensus definition:

Culture consists in patterned ways of thinking, feeling and reacting, acquired and transmitted mainly by

symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values.

(Kluckhohn 1951: 86, quoted in Hofstede 2000: 9)

In his extensive research and work, Hofstede (Ibid.) treats culture as "the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from another" which is, in his own words, "a shorthand definition; it implies everything in Kluckhohn's more extensive definition above" (Ibid.: 9-10). To construct my argument in this paper, I follow the idea of 'culture in the broad sense' by Kluckhohn and Hofstede. To position my view in translation studies, I will look at several definitions; Newmark (1987: 94) defines culture as "the way of life and its manifestations that are peculiar to a community that uses a particular language as its means of expression". He also writes "Culture: Objects, processes, institutions, customs, ideas peculiar to one group people" (Ibid. 282). This is practicable especially for actual translating, but contains the 'narrow sense,' contradicting the idea that culture is a mental system with specific values. Baker (1992: 21) uses 'airing cupboard' as an example of what she calls culture-specific concepts that is obviously the narrow sense, too. I am not even sure if her terminology is appropriate, because I prefer the term 'socio-cultural object' (Hatim and Mason 1996: 18) to refer to a single word or a combination of words to signify one object, including her example. Hatim and Mason's term seems suitable for the narrow sense.

Pym (1998: 177) uses the term 'interculture' to refer to "beliefs and practices found in intersections or overlaps of cultures, where people combine something of two or more cultures at once". In explaining the term, he (Ibid.) does not define culture, suggesting "To avoid hasty assumptions of monocultures I propose that 'culture' to be left undefined, as the area where we have most to discover." He (Ibid.) explains "More exactly, individual cultures can be defined by negotiation, not as the sources and targets of texts but as resistance to the movement of texts from one translation to another [...]". I agree with the part "individual cultures can be defined by negotiation" and the idea of the descriptive approach, but this is too abstract for my argument.

For this paper, I use the term culture in 'the broad sense' instead of the ideas in the narrow sense above. My point here is that culture in the broad sense should not be mixed up with the narrow sense, and I do not mean to undervalue the significance of the 'narrow sense', which is necessary especially for translating a socio-cultural object. For instance, Newmark provides useful approaches to translating cultural terms, although his work sees culture in the narrow sense (see Newmark 1981: 70-83; 1987: 94-103). In actual translating, a Japanese translation of Baker's example 'airing the cupboard' (Ibid.: 21) can be '*Hoon tansu*' (*my translation*) that is a descriptive translation in Newmark's terminology. Alternatively, transference (Newmark 1987: 81) can be another approach which renders '*earingu kabaado*' (cf. Takebayashi et al. 1996).

Additionally, I would like to note several unique characteristics of culture. First, culture is a general tendency different from individual personality. Culture is shared with others, whereas individual personality is not (see for instance Hofstede 2000: 2-3). Second, culture changes (e.g. Nida 2001: 18-9), although national cultures are extremely stable over time (Hofstede 2000: 34). The final point concerns the relationship between culture and language: Language is a vehicle which reflects cultural specificity, rather than part of culture (cf. Hatim and Mason 1989: 237; Newmark 1987: 7). Culture and language are perhaps two independent but closely linked systems.

Definition of Cultural Difference

To establish a workable definition of cultural difference for the concept of cultural untranslatability, I will examine Hofstede's cultural dimensions and then provide 1) reasons why I adopt his work as my theoretical framework and 2) counterarguments against criticism of Hofstede. In brief, cultural dimensions are a set of theoretical concepts of culture, generated from paper-and-pencil survey results collected within subsidiaries of one large multi-national organization, IBM, in 72 countries (2000: xix). Hofstede establishes five cultural dimensions; power distance, individualism, uncertainty avoidance, masculinity and long-term orientation. For the sake of brevity, this paper only discusses individualism, which is defined as: "Individualism on the other side versus its opposite, collectivism, is the degree to which individuals are supposed to look after themselves or remain integrated into groups, usually around the family" (Ibid.: xx). The term has to do with "the relationship between the individual and the collectivity that prevails in a given society" (Ibid.: 209). In some cultures, individualism is seen as a blessing and a source of well-being; in others, it is seen as alienating (Ibid.). As a comprehensive definition, individualism stands for "a society in which the ties between individuals are loose: Everyone is expected to look after him/herself and her/his immediate family only" (Ibid.: 225). Collectivism stands for "a society in which people from birth onwards are integrated into strong, cohesive in-groups, which throughout people's lifetime continue to protect them in exchange for unquestioning loyalty" (Ibid.). The table below exhibits Individualism Index Values (IDV) for 50 countries and three regions:

Rank	Country	IDV	Rank	Country	IDV
1	USA	91	28	Turkey	37
2	Australia	90	29	Uruguay	36
2	Great Britain	89	30	Greece	35
4/5	Canada	80	31	Philippines	32
4/5	Netherlands	80	32	Mexico	30
6	New Zealand	79	33/35	East Africa	27
7	Italy	76	33/35	Yugoslavia	27
8	Belgium	75	33/35	Portugal	27
9	Denmark	74	36	Malaysia	26
10/11	Sweden	71	37	Hong Kong	25
10/11	France	71	38	Chile	23
12	Ireland	70	39/41	West Africa	20
13	Norway	69	39/41	Singapore	20
14	Switzerland	68	39/41	Thailand	20
15	Germany F.R.	67	42	Salvador	19
15	South Africa	65	43	South Korea	18
17	Finland	63	44	Taiwan	17
18	Austria	55	45	Peru	16
19	Israel	54	46	Costa Rica	15
20	Spain	51	47/48	Pakistan	14
21	India	48	47/48	Indonesia	14
22/23	Japan	46	49	Colombia	13
22/23	Argentina	46	50	Venezuela	12
24	Iran	41	51	Panama	11
25	Jamaica	39	52	Equador	8
26/27	Brazil	38	53	Guatemala	6
26/27	Arab countries	38			

(1991: 53; 2000: 215)

The index values range from 91 for the United States (high individualism or low collectivism) to 6 for Guatemala (low individualism or high collectivism), with an overall mean of 43 and a standard deviation of 25 (2000: 215). This can be interpreted as: 1) the IDV for Japan is approximately the world average, and 2) the United States, Australia and Great Britain have a high degree of individualism.

Hofstede provides value comparisons, 'cultural values and attitudes', revealed through theoretical reasoning and statistical analysis. I partially quote his 'Summary of Values and Attitudes Differences Found Correlated with IDV', which explains characteristics of high and low IDV countries at the national level.

Low IDV	High IDV
Group decisions are better.	Individual decisions are better.
Interpersonal relations important for students' happiness.	Intrapersonal hedonism important for students' happiness.
Friendship predetermined by social network.	Importance of making specific friends.

(2000: 226)

Similarly, Hofstede establishes societal norms for each cultural dimension. Societal norms are "meant to be a value system shared by a majority in the middle classes in a society" (Ibid.: 97). A value system contains "both values as the desirable and values as the desired and is only at some difference followed by reality" (Ibid.). His societal norms—logical conjectures underpinned by survey results, evidence and analysis—are convincing overall, as they portray the dimensions, although some of them are results of induction. In his own words (Ibid.), "I complete the picture with elements based on intuition rather than on empirical evidence, much as an archaeologist completes ancient pottery from which shards missing".

Low IDV	High IDV
'We' consciousness.	'I' consciousness.
Emphasis on belonging: membership ideal.	Emphasis on individual initiative and achievement: leadership ideal.
Activities imposed by context.	Self-started activities.

(2000: 227)

I also partially quote some of the 'Key Differences in the Family and at School' established for each dimension. The differences generally correlate to a number of survey results conducted and analyzed by various researchers in the past few decades (cf. *Ibid.*: 98-102). The last pair of difference is usually applicable to the language combination of English and Japanese.

Low IDV	High IDV
Others classified as in-group or out-group.	Others classified as individuals.
Harmony should always be maintained and direct confrontation avoided.	Speaking one's mind is a characteristic of an honest person.
Languages in which the word I is not pronounced.	Languages in which the word I is indispensable for understanding.

(2000: 236-237)

Borrowing from Hofstede's work, I define cultural difference as the relative difference between index values for my discussion. For example, the difference with respect to individualism between the GB and Japan is 43, calculated as 89—46. The difference between the USA and Guatemala is 85 (= 91—6), which is the greatest with respect to cultural difference of individualism. I use this numerical approach because 1) it is easy to compare countries to each other, providing a clear idea of how great the difference is, and 2) it agrees with the idea that index values represent *relative*, not absolute positions of countries: they are measures of differences only (Hofstede 1991: 25). From this definition, I can say that that there is a specific cultural difference between the GB and Japan, but it is less than the difference between the world's extremes.

Note that the definition is simply an approach to have comparative ideas on cultural differences which are generally difficult to describe in a systematic manner. This approach does not give us any definite ideas on translating; for instance the definition does not justify the idea that translating between highly different languages is harder than it is between relatively similar ones. As mentioned in the previous chapter, culture and language are independent yet closely linked systems. The scope of Hofstede's work is culture, not language. His work endorses the cultural difference in the dimensions but nothing about translation activities. This paper borrows from his work for the definition to picture cultural differences—reflections in a language that may not perfectly correlate with his research outcomes.

Additionally, his cultural dimensions suggest another unique feature about culture. Because cultural difference is subject to the culture combination, cultural untranslatability is presumably dependent upon the language combination of the translation. This means that cultural untranslatability is not equally applicable to all language combinations, audience, translators, or even translation scholars. For instance, Canada and the Netherlands have the same IDV value of 80, indicating that there is no or only a nominal cultural difference of individualism between the countries. Therefore, cultural untranslatability is probably meaningless to Dutch-English translators, who are only familiar with these two cultures.

The central reason why I adopt Hofstede's cultural dimensions as my theoretical base is that his work is widely used and generally accepted in academia. For instance, in social science, Lawler and Bae (1998: 126) declare "We employ widely used measures of national culture developed by Hofstede". A number of textbooks in international management (e.g. Lane et al. 2000: 82-101; Tayeb 2003: 43-86) substantially quote Hofstede to cope with cross-cultural issues. In her study of linguistic politeness, Fukushima (2000: 101-126) discusses whether British and Japanese cultures are collectivist or individualist, and her conclusion hinges on Hofstede. Although not subsumed under linguistics, his work seems applicable to language activities pertinent to cultural studies.

To reinforce the theoretical base, I will examine criticisms of Hofstede. The following is excerpted from Gooderham and Nordhaug (2003: 139-140):

- The research methodology is entirely based on an attitude-survey questionnaire, which Tayeb (1996) contends is the least appropriate way of studying culture. However, for comparative purposes it is very efficient.
- The sample is not representative because it is drawn from a single company comprising middle-class employees.
- Four dimensions are simply inadequate to convey cultural differences.
- The research is dated.

For the first criticism, Hofstede's work suits this paper which aims to compare cultures. There might be more appropriate approaches to studying or concentrating on a single culture, but Hofstede seems best for comparison purposes. For the second one, Hofstede provides his answer in his work (Hofstede 1991: 4): Much of it (patterns of thinking, feeling, and potential acting) has been acquired in early childhood (see for details Gooderham and Nordhaug 2003: 140). The third one seems rather pointless because probably no other academic research in relation to culture is more detailed or accepted in academia. This implies that Hofstede' work is the best possible option among concepts available for comparison purposes. The last one is relevant to my discussion. For

example, McCoy et al. (2005: 211) write "While Hofstede's cultural dimensions—uncertainty avoidance, power distance, masculinity/femininity, and individualism/collectivism—are still widely used in many disciplines, it is not guaranteed that the measures still hold after over 30 years". As mentioned previously, I agree that culture changes over time, and change causes shifts in Hofstede's index values. This nonetheless does not crucially affect my approach because cultural difference in this paper is defined as relative difference between index values. For instance, if the current, real value of individualism for the Great Britain is 86, instead of 89, the cultural difference between the Great Britain and Japan can be 40 (= 86—46). The current difference may be smaller, but this does not refute the fact that there is a cultural difference. Mead (1998: 43) sums up the strengths and weaknesses of Hofstede's: "No other study compares so much other national cultures in so much detail. Simply, this is the best there is."

Importance of Cultural Untranslatability

Having outlined the definition of cultural difference for this paper, I would like to discuss why the concept of cultural untranslatability is important for translating. The central reason corresponds to Nida (1964:12): "The best translation does not sound like a translation"—'naturalness' is a key requirement for Nida (Munday 2001: 42). Indeed, an everyday translation setting often demands a quality translation that exhibits 'naturalness', although the definition of 'quality' varies according to the translation setting or purpose (e.g. Nord 1997). The concept of cultural untranslatability is important when the cultural difference is great because, without dealing with it, translators cannot attain 'naturalness' or even convey the ST's intention.

To illustrate the importance of this concept, I look at Yamada's work once again: "She is a real individual" (Yamada 1992: 33). This is generally used to describe or compliment someone with a favorable personal trait in the United States or presumably in many regions with an individualistic culture. The quoted TT—"Kosei no tsuyoi hito ne" Yamada (Ibid.)—is linguistically flawless but in reality problematic in the TC (i.e. Japanese culture). As Yamada (Ibid.) explains, the TT is usually used as an insult for an unwelcome person in the TC where the social norms disapprove an individualistic personal trait. Not only the TT, but also any text referring favorably to an individualistic person is in fact unlikely to function in the TC, since this person would violate the social norms. If the TT is used as it is to compliment someone—in other words, the translator has missed recognizing and working on the cultural untranslatability in the text like Yamada's translation—it does not sound natural at all in the TC. The problem in this case is that the TT, a linguistically fine translation with no collocation oddness, does not convey the ST intention to compliment her, due to the research-proven cultural difference that changes the definition of a favorable personal trait and consequently the way or sense of complimenting. This sample suggests that, in translation process, detecting and working on cultural untranslatability in the ST is important for the TT to sound 'natural', when the purpose of translating demands naturalness.

Dealing with cultural untranslatability probably has to do with omitting or manipulating (i.e. altering or rewriting) the ST; e.g. rewriting in Lefevere (1992: 9) or Bassnett and Lefevere (1990: 10). Looking at the sample again, we may translate the ST, rewriting for instance 'She is a considerate person,' which is naturally used to compliment someone in the TC. You have now manipulated the ST but probably attained naturalness or perhaps dynamic equivalence (Nida 1964: 159; Nida and Tabor 1969: 22), depending upon the context.

There is abundant literature sources concerning some kind of cultural untranslatability, although they do not specifically use the term. For example, *Misunderstanding in Social Life* (House et al.: 2003) contains pertinent articles, one of which (Turner and Hiraga 2003: 155) relates to power distance, another Hofstede's cultural dimension. Buchanan (1965) works on cross-cultural proverbs between Japan and the United States, providing insights into the cultural difference. Below is a set of Japanese and English proverbs that also pertains to Individualism, quoted from Buchanan (1965: 64). The English one is a translation of the source in Japanese:

- *Magaraneba yo ga watararenu* (Buchanan 1965: 64; Nishimoto 1962: 195).
- Unless you are crooked you cannot get along in the world (Buchanan: Ibid.).

On the proverb, Buchanan (Ibid.) comments "What a commentary this is on the dishonesty and deceit in the world!" His comment appears to be made from the viewpoint of the TC (i.e. American culture). To understand the proverb from the SC viewpoint, I return to Hofstede's individual societal norms and key differences: "Group decisions are better" versus "Individual decisions are better"; "Activities imposed by context" versus "Self-started activities"; "Harmony should always be maintained and direct confrontation avoided" versus "Speaking one's mind is a characteristic of an honest person". One interpretation of the proverb can be: 'Unless you are crooked you cannot get along in the world because you need to smother your opinion to maintain in-group harmony.' I assume that this prioritizing harmony over expressing self appeared as 'dishonesty' for Buchanan. The original proverb primarily denotes the way of life in Japan, rather than dishonest concealment of real feelings. An English paraphrase of the ST can be: 'Concealment of real feelings to maintain in-group harmony is a good or acceptable practice' in the SC. This is usually natural in the SC but not in the TC with a high IDV value. When an ST contains the notion of the English paraphrase to construct a key part of the context, the ST

may be culturally untranslatable, possibly according to the degree to which the paraphrase is incongruous to the TC; in other words, how great the cultural difference is. With respect to individualism, there is a cultural difference of 45 between the USA and Japan that makes a 'natural' item unnatural.

To illustrate the importance of cultural untranslatability, I have drawn on linguistic items that comprise multiple words to represent certain cultural specificity (i.e. culture in the broad sense). There are two reasons for this: 1) connections between cultural specificity and Hofstede's societal norms are helpful in discussing the importance, and 2) translating a socio-cultural object (i.e. culture in the narrow sense) often leads to discussion of semantic fields (e.g. Baker 1992: 18-20) or a search for a cultural, functional or descriptive equivalent (Newmark 1987: 82-4). Translating a socio-cultural object does not involve or consider the cultural difference discussed in this chapter. Once again, culture in the broad sense should not be mixed up with the narrow sense. This is why I said 'cultural specificity', rather than 'situational feature' (Catford 1965: 99) which seems to include both broad and narrow sense.

Conditions of Occurrence of Cultural Untranslatability

In this chapter, I would like to discuss under what circumstances an ST is in fact untranslatable, or what determines the occurrence of cultural (un)translatability in the TC. This discussion is important because, for instance, a culturally incongruous translation may be used as an appropriate one in a translation setting where the target audience accepts it. Using a descriptive approach, I will attempt to clarify the ambiguity in the idea that "ST texts are *more or less* untranslatable" (Catford 1965: 93). For this purpose, I presuppose that there are some conditions of occurrence of cultural untranslatability, and there is a deciding factor for such conditions. To give shape to a deciding factor, I borrow the concept of translation norms (e.g. Chesterman 1997; Hermans 1999; Toury 1995) that is helpful in contextualizing conditions of occurrence and putting my discussion together as well.

A starting point may be the idea that translation can be seen as a norm-governed activity. For instance, Toury (1995: 53-69) distinguishes three types of norms; initial norms, preliminary norms and operational norms as those applicable to translation. Chesterman (1997: 51-85) first discusses social, ethical and technical norms and then subdivides technical norms into process (or production) norms and product (or expectancy) norms. Both Toury's and Chesterman's norms are sub-categorized differently.

There is an issue about the concept of translation norms: "While the literature on the subject is substantial, there is no unanimity on terminology or on the exact distinctions as regards the cluster of concepts that includes norms, conventions, rules, constraints, and so on" (Hermans 1999: 80). Likewise, Snell-Hornby (2006: 78) comments on Schäffner (1999), which contains open debates on the topic, 'Translation and Norms': "What possibly strikes the reader most [...] is again that this is an issue not of content, fact or even perspective, but one of the varying use of concepts". Furthermore, Hatim (2001: 70) writes "The literature on the subject was extremely confused, and many contradictory normative models were in circulation".

Nevertheless, I agree with the basic idea that language activities, including translating, can be seen as norm-governed. Criticisms in the literature are due to the disagreement concerning the terminologies and the differing models established individually, not the basic idea of the concept. A substantial amount (Hermans Ibid.: 80) of literature endorses the concept (e.g. Hjort 1992; Lewis 1969), and ignoring this can be rather unjustifiable. To understand the concept of norms, I should look at plain and precise descriptions. Bartsch (1987: 76) defines norms as the social reality of correctness notions (quoted in Chesterman Ibid.: 54). Hermans (Ibid.: 84) provides three aspects of norms; 1) the 'norm' as a recurring (i.e. general) pattern in behavior, 2) the directive force (i.e. pressure exerted on individuals' behavior) and 3) the content of a norm (i.e. a value, a notion of what is correct). These not only explain the concept of norms but also correlate closely with Hofstede's societal norms which are observable patterns in behavior. In essence, norms are those patterns or lead individuals to such patterns in conformity with specific notions of what comprises correct behavior. A comprehensive description for translating can be: "The notion of what constitutes 'correct' behavior, or 'correct' linguistic usage, or 'correct' translation, is a social, cultural and ideological construct", and "Compliance with the set of translation norms regarded as pertinent in a given community or domain means that the product, i.e. the translation, is likely to conform to the relevant correctness notion" (Hermans Ibid.: 84-5). Consequently, "[...] what one section or community or historical period calls correct may be quite different from what others, or some of us today, may call correct", and hence "Correctness in translation is relative—linguistically, socially, politically, ideologically" Hermans (Ibid.). One of the implications here can be that the notion of 'correctness' is peculiar to a certain translation setting—where the translator or the audience is. I adopt the notion of correctness as the deciding factor for the framework of conditions of occurrence.

The deciding factor seems applicable to the literature: Hatim and Mason (1989: 12) write "The translator's motivations are inextricably bound up with the socio-cultural context in which the act of translating takes place," and "Consequently, it is important to judge translating activity only within a social context." I would argue that it is important also because the notion of correctness is peculiar to a social context and correct only in the

translation setting. In the previous chapter, I quoted two key words, 'naturalness' and 'rewriting.' Why does Nida (1964: 12) claim "The best translation does not sound like a translation"? With respect to cultural translatability, it is supposedly because 'the best translation' has the notion of correctness peculiar to the translation setting, conveying the sense of 'naturalness' in the TC. Why does Lefevere (1992: 9) stress the effectiveness of rewriting? It is similarly because 'rewriting' alters the correctness in the ST, so that the TT has the notion of correctness peculiar to the TC translation setting.

Combining the ideas on translation norms and Hofstede's societal norms, I presume that a to-be state of a culturally congruous translation can vary according to the notion of correctness of the translation setting with specific translation norms in a socio-cultural context with specific societal norms. The contents of societal norms vary significantly according to the cultural difference as defined in this paper with the research-proven facts. Cultural untranslatability tends to occur when TT is culturally incongruous with the notion of correctness in the TC where the translation setting demands cultural conformity. When such conditions are met, for instance, the samples in this paper are de facto culturally incorrect and untranslatable. I conclude that cultural untranslatability is a possible concept, and the notion of correctness peculiar to a specific culture in the 'broad sense' constructs a required figure of TT and determines cultural untranslatability in the TC. If untranslatability by reason of cultural difference in this paper is seen as cultural untranslatability, it may be distinguished from linguistic translatability.

Concluding Remarks

To illustrate cultural untranslatability, this paper has examined culturally incongruous items to the TC. The examples are unlikely to function as they are in the TC, although they are linguistically fine items with no collocation oddness in the TL. Without detecting and dealing with cultural untranslatability, translators may fail to convey the naturalness or even the ST's true intention.

Because cultural untranslatability is not applicable to all language combinations, the concept may be insignificant to translators or translation scholars who work in a language combination that involves no or only a marginal cultural difference. Depending on the local notion of correctness peculiar to the socio-cultural context, however, some translations can indeed be incompatible with the TC. Translating such culturally untranslatable items entails sufficient knowledge about the culture, demanding sensible approaches by translators.

References

- Baker, M. (1992) *In Other Words: A Coursebook on Translation*, London and New York: Routledge.
- Bartsch, R. (1987) *Norms of Language*, London: Longman.
- Bassnett, S. (1980/1991/2002) *Translation Studies (Third Edition)*, London and New York: Routledge.
- Bassnett, S. and Lefevere, A. (eds) (1990) *Translation, History and Culture*, London and New York: Pinter.
- Bell, R. T. (1991) *Translation and Translating: Theory and Practice*, London and New York: Longman.
- Buchanan, D. C. (1965) *Japanese Proverbs and Sayings*, Norman: University of Oklahoma Press.
- Campbell, S. (1998) *Translation into the Second Language*, London and New York: Longman.
- Catford, J. C. (1965) *A Linguistic Theory of Translation*, London: Oxford University Press.
- Chesterman, A. (1997) *Memes of Translation*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Foley W. A. (1997) *Anthropological Linguistics*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Fukushima, S. (2000) *Requests and Culture: Politeness in British English and Japanese*, Bern, New York and Oxford: Peter Lang.
- Goodernham, P. N. and Nordhaug, O. (2003) *International Management: Cross-Boundary Challenges*, Malden: Blackwell Publishing.
- Hatim, B. (2001) *Teaching and Researching Translation*, Harlow: Pearson Education.
- _____ (1997) *Communication Across Cultures: Translation Theory and Contrastive Text Linguistics*, Exeter: University of Exeter Press.
- Hatim, B. and I. Mason (1996) *The Translator as Communicator*, London: Longman.
- _____ (1989) *Discourse and the Translator*, London: Longman.
- Hatim, B. and Munday, J. (2004) *Translation: An Advanced Resource Book*, London and New York: Routledge.
- Hermans, T. (1999) *Translation in Systems*, Manchester: St. Jerome.
- Hjort, A. H. (ed.) (1992) *Rules and Conventions: Literature, Philosophy, Social Theory*, Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Hofstede, G. H. (2000) *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations, 2nd ed*, Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications.
- _____ (1991) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, New York: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (ed.) (1964) *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*, New York: Harper & Row.
- J. House, G. Kasper and S. Ross (eds) (2003) *Misunderstanding in Social Life: Discourse Approaches to Problematic Talk*, London: Pearson Education.

- Kluckhohn, C. (1951) "The Study of Culture," in D. Lerner & H. D. Lasswell (eds) *The Policy Sciences*, Stanford, CA: Stanford University Press, pp 86-101.
- Lane, H. W. et al. (2000) *International management behavior*, 4th edition, Malden: Blackwell Publishing.
- Lawler, J. J. and Bae, J. (1998) "Overt Employment Discrimination by Multinational Firms: Cultural and Economic Influences in a Developing Country," *Industrial Relations* Vol. 37, 2: 126-150.
- Lefevere, A. (1992) *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*, London: Routledge.
- Lewis, D. (1969) *Convention: A Philosophical Study*, Cambridge: Harvard University Press.
- McCoy, S., Galletta, D. F. and King, W. R. (2005) "Integrating National Culture into IS Research: The Need for Current Individual-Level Measures," *Communications of Association for Information Systems* Vol 15: 211-224.
- Mead, R. (1998) *International Management: Cross-Cultural Dimensions, Second Edition*, Oxford: Blackwell.
- Munday, J. (2001) *Translation Studies*, London: Routledge.
- Neubert, A and Shreve, G. (1992) *Translation as Text*, Kent and London: The Kent State University Press.
- Newmark, P. (1987) *A Textbook of Translation*, New York and London: Prentice Hall.
- _____ (1981) *Approaches to Translation*, Oxford and New York: Pergamon.
- Nida, E. A. (2001) *Contexts in Translating*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- _____ (1964) *Toward a Science of Translating, with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*, Leiden: Brill.
- _____ (1960) *Message and Mission; The Communication of the Christian Faith*, New York: Harper & Brothers.
- Nida, E. A. and C. Taber (1969) *The Theory and Practice of Translation*, Leiden: Brill.
- Nishimoto, A. (1962) *Wa-Kan-Yo Taisho Kotowaza Jiten*, Osaka: Sogensha.
- Nord, C (1997) *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*, Manchester: St. Jerome.
- _____ (1991) *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Translated by C. Nord and P. Sparrow, Amsterdam and Atlanta: Rodoi B.V.
- Pym, A. (1998) *Method in Translation History*, Manchester: St. Jerome.
- Schäffner, C. (ed.) (1999) *Translation and Norms*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Snell-Hornby, M. (2006) *The Turns of Translation Studies: New Paradigms or Shifting Viewpoints?*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- _____ (1988/1995) *Translation Studies: An Integrated Approach Revised Edition*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Takebayashi, S. et al. (1994/1996) *Shin Eiwachu Jiten 6th Edition* [electronic dictionary], Tokyo: Kenkyusha.
- Tayeb, M. H. (ed.) (2003) *International Management: Theory and Practice*, Harlow: Prentice Hall.
- _____ (1996) *The Management of a Multicultural Workforce*, Chichester: Wiley.
- Toury, G. (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Turner, J. and Hiraga, M. (2003) "Misunderstanding Teaching and Learning," in J. House, G. Kasper and S. Ross (eds) *Misunderstanding in Social Life: Discourse Approaches to Problematic Talk*, London: Pearson Education, pp154-172.
- Vermeer, H. J. (2004) "Skopos and Commission in Translational Action," in L. Venuti (ed.) *The Translation Studies Reader, 2nd edition*, London and New York: Routledge, pp 227-238.
- Yamada, H. (1992) *American and Japanese Business Discourse*, Norwood: Ablex Publishing.

© Copyright Translation Journal and the Author 2009

URL: <http://translationjournal.net/journal/49translatability.htm>

Last updated on: 06/19/2009 02:38:42. JOURNAL OF TRANSLATION. Volume 13, No. 3 July 2009

Translation of Medical Terms

Katrin Herget, Teresa Alegre
Universidade de Aveiro

1. Introduction

The translation of medical terms from Portuguese into German represents an interesting and rich area for translation studies. This article provides a contribution to the characterization of the main translation-related problems encountered in this area. All European languages share the same Greco-Latin roots in medical terminology. The preservation of the Latin language as *the* language of sciences until the 19th century, contributed to a great range of lexical similarities in medical nomenclature, and its effects can be observed until today. The knowledge of the Latin roots helps professionals in the field of medicine understand medical texts in different languages. The purpose of this study is not only to describe but also to classify the analyzed examples. We believe that this categorization of cases will help professional translators and students in finding solutions when they encounter certain names of diseases in Portuguese which have to be translated into German. The main focus of this article is the communication between non-professionals, in particular journalists who write for a general readership that has no special medical background knowledge.

2. The function of popular science texts in the field of health care

[When translating medical terms from Portuguese into German in popular science texts, students are often uncertain about whether to opt for the erudite term or the term from everyday language.](#)

During the last decades, the number of scientific publications, in particular publications from the field of health care, has increased enormously. On the one hand, advances in education contributed to the emergence of non-professional, but well-informed readers with a rising interest in health care issues. An ever increasing number is interested in learning more about their own body. On the other hand, the rapid development of media and communication technologies has decisively contributed to the popularization of medical terms, which today form an integral part of everyday language. Health care is a widespread concern, and patients expect their doctors to provide them with more and more detailed information. The increase in the number of publications of popular science texts has made a very remarkable contribution to the spread of medical language among the general population. However, the use of scientific terms may constitute a comprehension barrier between the doctor and the patient, which is why professionals prefer to use terms from the everyday language when talking to their patients. Such communication may, however, lead to misunderstandings due to the fact that doctor and patient have a completely different notion of one and the same concept. In German, for instance, the doctor normally uses the term *Diabetes*, whereas the patient would rather opt for the word *Zuckerkrankheit* ('sugar disease'). The term *Zuckerkrankheit* gives a quite general idea of the disease and just underlines one aspect of the whole pathological condition.

The main reason for our research is the specificity of medical terms in German. While in Portuguese, many terms, especially names of diseases (*apendicite, cataratas, conjuntivite* etc.), are used in both professional and non-professional communication, i.e. between doctors as well as between patients, in German we normally come across two terms that belong to the same concept. One term is of Latin origin and typical of communication between experts, the other one has Germanic roots and is part of everyday language. Let us illustrate this situation by giving an example: Whereas the German professional (doctor) would use the term *Appendizitis*, in the communication between non-professionals the word *Blinddarmentzündung* would be preferred. When translating from Portuguese (or from other Romance languages) into German, it is evident that the option for either the Latin (or Greek) term or the Germanic term is by no means arbitrary and depends basically on the "skopos" of the translation. If the text to be translated addresses a general audience, it would be correct to use the term of German origin, whereas in a translation for professionals the erudite term of Latin origin would be adequate. Although the question of synonymy (in *sensu lato*) seems evident, it is a matter of fact that words and their use undergo constant evolution, which may result in additional problems for the translation. As it happened in economics, for example, the dissemination of medicine enriched everyday language with terms that before had been used exclusively by professionals, whereas, at the same time, other German words fell into disuse and sound antiquated while they are still used in the area of medicine. Apart from that, everyday language also

'absorbed' disease terms which relate to currently discovered diseases and new ways of treatment. Due to all of these reasons, the translation of medical terms may present a translation problem. This is why we intend to contribute to the identification of a set of problems encountered when dealing with medical texts in translation classes and try to offer some possible solutions for particular translation problems. We focused, therefore, on Portuguese popular science texts that were extracted from the Internet. These texts appeared in thematic sections of general publications, in health care magazines, and in information leaflets directed at a general readership. Most of these texts were written by technical journalists and not by physicians.

3. Theoretical background

Medical language belongs to the so-called languages for special purposes (*Fachsprachen / línguas de especialidade*) which differ from everyday language above all in the specificity of the terminology and in that they are used in communication between professionals. These languages for special purposes are part of the language system and can be classified in different ways. This classification is always difficult, since these languages are in constant development and partially overlap with everyday language. Lothar Hoffmann (1985) presents two distinct ways of classifying languages for special purposes: a vertical and a horizontal division. The horizontal division is made on the basis of different knowledge domains and is characterized by its open structure, which means that, due to the evolution of science, new areas are continuously born. As far as the vertical division is concerned, Hoffmann distinguishes according to the level of abstraction, the text genre, the speakers involved etc.

Our analysis is based on the typology proposed by Löning (1981: 83), in which she differentiates four main levels according to the degree of specialization among the communication partners and the aim of the text or the conversation:

1.1 communication partners: professional - professional (doctor - doctor)

2 aim: transfer of current specialized knowledge

3 style: scientific texts

4. examples : publications, summary reports

2.1 communication partners: professional - semi-professional (doctor - medical student/health personnel)

2 aim: transfer of basic knowledge

3 style: instruction

4 examples: course books, handbooks, monographs

3.1 communication partners: professional - non-professional (doctor - patient)

2 aim: education and practical instruction

3 style: education

4 examples: books and writings on patient education and instruction

4.1 communication partners: non-professional - non-professional (journalist - reader)

2 aim: arouse interest and turn problems public

3 style: popular science texts

4 examples: articles in newspapers, magazines of general interest and health magazines

Löning's typology is very detailed and therefore serves as theoretical framework for this research. Since it is our objective to focus on popular science texts written for a non-professional readership, we will exclusively focus on levels 3 and 4.

4. Case studies

In order to understand the translation difficulties which arise from translating into German, we should keep in mind that this Germanic language, especially its scientific lexicon, has been greatly influenced by terms of Greek and Latin origin. The effective use of Latin in medical discourse did not start decreasing until after the 18th century, with the ongoing substitution of the classical languages with the vernacular. Nevertheless, specific medical vocabulary still kept a strong influence of the Greek and Latin etymons, as happened in other European languages. In German, the majority of the specific medical vocabulary derives from Latin and Greek, but these terms did not reach the general language. Non-professionals used a parallel term of Germanic origin to express themselves about diseases or health conditions. So, along the centuries, two different lexicons have coexisted: on one hand the erudite forms used by physicians and, on the other hand, the popular form of Germanic origin. According to the translation situation and/or to the textual genre, it is necessary to take into account the different register levels and possible changes in vocabulary, especially when translating from Romance languages like Portuguese, which sometimes have only one term, of Latin origin. Recent evolution in the influence of Anglo-

American terms in science should also be taken into account. The English language has strongly influenced, and is still influencing, scientific language and, through this influence, many terms (some of them from a Latin or Greek origin) were introduced into the German language, both in specialized and popular discourse.

The terms analyzed in this study (mostly designations of diseases) were selected from a variety of popular science texts, and many examples were collected in practical translation classes. In spite of being restricted, this group of terms allows us to characterize typical translation problems. According to the translation situation described in this article, the translator should make a choice between the German term and the Greek / Latin equivalent when translating popularizing texts. We will now exemplify and comment on specific situations, by introducing the Portuguese term and its translation into German. It is possible to characterize three major situations: A - translations in which only the term derived from Greek or from Latin is adequate; B - translations in which both terms appear, the German popular word followed by the erudite term in brackets; and finally C - translations in which only the German term is adequate, because the erudite term is known only by the specialist.

A - Use of the erudite term (Greek and Latin origin)

Sometimes it is only possible to use a word derived from Greek or Latin, because there is no other term of Germanic origin to designate this illness (A -1). In this case, there is only one equivalent, and it does not represent a translation problem. In several other cases, the erudite term is the only one adequate for the popular science text, although the popular term also exists. The reasons for that are not always the same, therefore in the next part the different options will be analysed.

A - 1 Inexistence of a Germanic term

Portuguese	German (Latin and Greek origin)
<i>acne</i>	<i>Akne</i>
<i>alergia</i>	<i>Allergie</i>
<i>apatia</i>	<i>Apathie</i>
<i>asma</i>	<i>Asthma</i>
<i>bronquite</i>	<i>Bronchitis</i>
<i>difteria</i>	<i>Diphtherie</i>
<i>edema</i>	<i>Ödem</i>
<i>embolia</i>	<i>Embolie</i>
<i>trombose</i>	<i>Thrombose</i>

In the previous examples, the diseases and health problems are well-known to the general public, and there is no common Germanic word for them.

A - 2 Preferential use of the erudite term (of Greek / Latin origin) because of its scientific precision

Portuguese	German (exact term)	German (fuzzy term)
<i>angina de peito</i>	<i>Angina pectoris</i>	<i>Herzenge</i>
<i>diabetes</i>	<i>Diabetes</i>	<i>Zuckerkrankheit</i>
<i>escoliose</i>	<i>Skoliose</i>	<i>Seitverbiegung der Wirbelsäule</i>
<i>exoforia / esoforia</i>	<i>Exophorie / Esophorie</i>	<i>Schielen nach außen bzw. innen</i>
<i>leucemia</i>	<i>Leukämie</i>	<i>Blutkrebs</i>
<i>taquicardia</i>	<i>Tachykardie</i>	<i>Herzrasen, Herzjagen</i>

A - 3 Preferential use of the erudite term (of Greek / Latin origin) to prevent possible negative connotations

Portuguese	German (adequate term)	German (non-adequate term)
<i>adiposidade</i>	<i>Adipositas</i>	<i>Fettsucht</i>
<i>anorexia</i>	<i>Anorexie</i>	<i>Magersucht</i>
<i>bulimia</i>	<i>Bulimie</i>	<i>Ess- und Brechsucht</i>
<i>disfunção erétil</i>	<i>erektile Dysfunktion</i>	<i>Impotenz</i>
<i>flatulência</i>	<i>Flatulenz</i>	<i>Blähsucht</i>

The examples above illustrate a group of diseases which are taboo, not socially accepted or simply unpleasant. They often refer to food disorders or sexual illnesses. In these cases, the use of the erudite term derived from Greek or Latin seems to neutralize the negative connotations of the German term.

A - 4 Preferential use of the erudite term (of Greek / Latin origin) due to an old-fashioned Germanic term

Portuguese	German (adequate term of Greek or Latin origin)	German (old-fashioned popular term)
<i>anemia</i>	<i>Anämie</i>	<i>Bleichsucht</i>
<i>doença de Huntington / coreia de Huntington</i>	<i>Chorea Huntington</i>	<i>Veitstanz</i>
<i>epilepsia</i>	<i>Epilepsie</i>	<i>Fallsucht</i>
<i>febre tifóide</i>	<i>Typhus</i>	<i>Fleckfieber</i>
<i>hepatite</i>	<i>Hepathitis</i>	<i>Gelbsucht</i>
<i>sífilis</i>	<i>Syphilis</i>	<i>Franzosenkrankheit</i>
<i>tuberculose</i>	<i>Tuberkulose</i>	<i>Schwindsucht</i>

The above-mentioned examples demonstrate the effects of time and language change. Some terms become old-fashioned and tend to disappear from the discourse used in the media (A - 4). In some other cases (A - 5), the disease is so rare that it is only known to the specialist or investigator and to the patient's family. When one of these "orphan diseases" is mentioned in the general media, there is usually no other term that might be used.

A - 5 Use of the erudite term (of Greek / Latin origin) due to the rareness of the disease (orphan diseases)

Portuguese	German
<i>hipofosfatasia</i>	<i>Hypophosphasie</i>
<i>limfangioleiomiomatose</i>	<i>Lymphangioleiomyomatose</i>
<i>listeriose</i>	<i>Listerose</i>
<i>mucoviscidose</i>	<i>Mukoviszidose</i>

B - Use of popular term and introduction of erudite term as additional explanation

Portuguese	German
<i>apendicite</i>	<i>Blinddarmentzündung (Appendizitis)</i>
<i>arritmia</i>	<i>Herzrhythmusstörung (Arrhythmie)</i>
<i>gastrite</i>	<i>Magenschleimhautentzündung (Gastritis)</i>
<i>glaucoma</i>	<i>Grüner Star (Glaukom)</i>
<i>meningite</i>	<i>Hirnhautentzündung (Meningitis)</i>
<i>pneumonia</i>	<i>Lungenentzündung (Pneumonie)</i>
<i>poliomielite</i>	<i>Kinderlähmung (Poliomyelitis)</i>
<i>sinusite</i>	<i>Nebenhöhlenentzündung (Sinusitis)</i>

In an attempt to elucidate the term or educate the public, popular science journalists sometimes use the common term and add the erudite term in order to clarify the meaning. These terms often refer to health problems for which new treatments have been found and that are at the moment being disseminated among the general public. Others simply reveal that the Germanic word is becoming old-fashioned. These examples characterize a transition phase, in which the erudite term is progressively becoming part of common language.

C - Use of the popular term (of Germanic origin)

Portuguese	German (Germanic origin)	German (non-adequate term)
<i>apneia</i>	<i>Atemstillstand</i>	<i>Apnoe</i>
<i>cataratas</i>	<i>Grauer Star</i>	<i>Katarakt</i>
<i>conjuntivite</i>	<i>Bindehautentzündung</i>	<i>Konjunktivitis</i>
<i>constipação (rinite)</i>	<i>Schnupfen</i>	<i>Rhinitis</i>
<i>dor de cabeça (cefaleia)</i>	<i>Kopfschmerzen</i>	<i>Cephalea</i>
<i>dor de dentes</i>	<i>Zahnschmerzen</i>	<i>Dentalgie</i>
<i>estrabismo</i>	<i>Schielen</i>	<i>Strabismus</i>
<i>sinusite</i>	<i>Nebenhöhlenentzündung</i>	<i>Sinusitis</i>
<i>tosse convulsa</i>	<i>Keuchhusten</i>	<i>Pertussis</i>

The above examples refer to common health complaints and non-specific health problems, which have long been known by the general public. The translation of these terms from Portuguese into German represents a problem, because the erudite word in German, similar to the Portuguese word, is not used or completely unfamiliar to the non-professional. It is advisable to make translation students aware of these cases, so that they may select the adequate word according to the genre.

5. Conclusion

When translating medical terms from Portuguese into German in popular science texts, students are often uncertain about whether to opt for the erudite term or the term from everyday language. It is exactly this synonymy that presents a challenge for the translator. According to the translation *skopos*, it is necessary to decide on one term. For better understanding of this tricky translation problem, we analyzed different popular science texts and came up with a typology consisting of three main cases, one of them divided into several subgroups. This classification shall contribute to improving transparency when translating medical texts written for a non-professional readership.

We also observed a very strong tendency of popularization of erudite terms in popular science texts. These texts are often written by technical translators for non-professionals in order to inform or instruct them. It is, however, important to underline that today's non-professionals are different from those of some decades ago. Nowadays, it has become more and more important for a patient to learn about the most common diseases, their symptoms and how to protect themselves against them. The modern patient is more curious and also more demanding. This fact is closely linked to the general tendency of popularization in science. It can therefore be expected that Latin terms will become more widespread in popular science texts in the future.

References:

- Eckart, Wolfgang U. (2005): *Geschichte der Medizin*. Berlin: Springer.
Hoffmann, Lothar (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Narr
Löning, Petra (1981): „Zur medizinischen Fachsprache. Stilistische Gliederung und Textanalysen". In: *Muttersprache* 91, 79-92.
Porter, Roy (2006): *The Cambridge History of Medicine*. Cambridge: Cambridge University Press.

© Copyright Translation Journal and the Authors 2009

URL: <http://translationjournal.net/journal/49medical1.htm>

Last updated on: 06/19/2009 02:38:37

•La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction

•Isabelle Collombat, Université Laval (Québec, Canada)

•ABSTRACT

•The notion of mistake is often central to our perception of translation training, as can be seen in the glossaries of translation manuals. This vision of translation is also evident in the way teachers assess students' work: their role often consists entirely in correcting mistakes. And yet, as some specialists in didactics point out, learners may be anxious and stressed by the fear of committing mistakes, a situation which is not propitious to learning.

•But beyond the mere notion of correction of mistakes, which may be inhibiting and considered as emphasising failure, mistakes or errors may be used as a substructure leading to 'rebuilding' of knowledge. An error may be a valuable educational tool, but it must be used with the greatest caution. In translation training, a teacher will often be able to help students make progress only if he/she is aware of the type of errors students are prone to making: it thus may be very useful to correct errors then to offer guidance to learners so that they understand the source of their errors in order to avoid their recurrence.

RÉSUMÉ

La faute est souvent au centre de notre perception de l'apprentissage de la traduction, comme le montrent les glossaires des manuels de traduction. Cette tendance se manifeste dans la manière dont on évalue les travaux des étudiants ; le rôle des enseignants consiste en effet souvent à corriger des fautes. Or, la peur de commettre une faute peut être anxiogène pour l'apprenant et peut contribuer à créer un climat peu propice à l'apprentissage. Il convient donc de différencier la faute de l'erreur : la première peut être considérée comme inhibitive et synonyme d'échec, tandis que la seconde peut servir de fondations à une 'reconstruction'. L'erreur s'avère de fait un précieux outil pédagogique, qu'il convient toutefois de manier avec précaution. En traduction, l'enseignant ne sera souvent en mesure d'aider l'étudiant à progresser que s'il connaît le type de fautes que celui-ci est susceptible de commettre : ainsi, il peut s'avérer pertinent de sanctionner les fautes dans un premier temps, puis de guider l'apprenant de manière à ce qu'il comprenne l'origine de ses erreurs afin d'en éviter la récurrence.

KEYWORDS

Translation training, errors in translation, error status, assessment, constructivist didactics.

MOTS-CLÉS

Enseignement de la traduction, faute et erreur, l'erreur en traduction, statut de l'erreur, évaluation, didactique constructiviste

1. Introduction

Comme le souligne Daniel Gouadec (1989 : 35), « La notion d'erreur en traduction [est] omniprésente dans les arrière-pensées du traducteur, du pédagogue et du chercheur; » de fait, la faute est souvent au centre de notre perception de l'apprentissage de la traduction. La lecture des glossaires des manuels de traduction (voir

notamment Delisle 2003 : 25-69) est d'ailleurs éclairante : faux sens, contresens et autres termes désignant des 'fautes' y occupent une place non négligeable. Cette vision de la traduction se manifeste clairement dans la manière dont on évalue généralement les travaux des étudiants ; notre rôle consiste en effet souvent, en apparence, à en corriger les fautes. Or, comme le soulignent certains pédagogues (Astolfi 1997 ; Brunette 1998) — et comme le montre par ailleurs l'expérience —, la peur de commettre une faute peut être source d'angoisse et de stress pour l'apprenant, ce qui peut contribuer à créer un climat peu propice à l'apprentissage.

Dans le présent article, nous nous attacherons à montrer qu'à condition de différencier la *faute* de l'*erreur* et de modifier notre perception de cette dernière, celle-ci a tout à fait sa place dans une perspective constructiviste de l'enseignement de la traduction. En effet, selon Gaston Bachelard (1986 : 239), il n'y a « pas de vérité sans erreur rectifiée. » Toutefois, si l'erreur s'avère un précieux outil pédagogique, il convient toutefois de la manier avec précaution afin qu'elle remplisse bien son objectif de reconstruction chez l'apprenant.

2. L'évaluation en didactique de la traduction

Comme le fait remarquer Nicole Martínez Melis (2001 : 101-102), il existe encore relativement peu de travaux consacrés à l'évaluation en didactique de la traduction ; d'ailleurs, ce point est probablement loin de faire l'objet d'un consensus, car souvent, chaque enseignant — chaque école de traduction — adoptera un type d'évaluation conforme à sa méthodologie de l'enseignement de la traduction, laquelle est encore, elle aussi, loin d'être uniforme d'une école à l'autre. Jusqu'à un certain point, « chacun a son propre système d'évaluation, » fait également remarquer Nicole Martínez Melis (2001 : 107). Cela dit, on peut dégager trois grandes catégories d'évaluation, telles qu'elles ont été mises en évidence par Daniel Gouadec (1989 : 42-47) : l'évaluation empirique, l'évaluation raisonnée et l'évaluation positive.

L'évaluation empirique se divise en trois sous-ensembles :
L'évaluation globale, fondée sur l'intuition et l'expérience de l'évaluateur. Ce mode d'évaluation subjectif, au terme duquel l'évaluateur juge la traduction recevable ou non, serait assez répandu ;
Le temps de révision, fondé sur le temps nécessaire pour obtenir une traduction de qualité « courante » ;
L'impact des erreurs, évaluation s'intéressant aux conséquences de la gravité des erreurs sur l'exploitation du texte traduit.

L'évaluation raisonnée se divise elle aussi en trois sous-ensembles :
Le système standard, fondé sur l'application des catégories traditionnelles de fautes (faux sens, non sens, fautes de grammaire, etc.) ;
L'effet de distorsion (1 et 2), qui repose sur les mêmes catégories que précédemment, mais en leur appliquant des coefficients différents en fonction des paramètres qui caractérisent l'erreur. Ce type d'évaluation prend en compte l'incidence de la faute ainsi que ses effets sur la structure interne du texte.
L'évaluation positive, quant à elle, s'intéresse à la part de succès de la traduction et non à la part d'échec. Elle vise à mettre en exergue les cas où les apprenants ont su éviter les pièges de la traduction et appliquer les procédés de traduction adéquats.

Bien que ressortissant largement au système dit 'standard', la méthode d'évaluation que nous préconisons emprunte également aux autres catégories et sous-catégories : elle vise à inciter les étudiants à se pencher sur l'impact des erreurs en termes de recevabilité ou non du texte, tout en appliquant, dans une certaine mesure, l'effet de distorsion afin de mettre en évidence l'incidence d'une erreur au plan de la structure du texte dans le but de mettre en évidence la logique de l'erreur. En outre, elle prend en compte la récompense de certaines trouvailles, c'est-à-dire de traductions particulièrement heureuses ou inventives — ce qui constitue une forme d'évaluation positive. Dans ce type d'évaluation mixte, les erreurs sont classées en erreurs de langue (grammaire, orthographe, style), erreurs de transfert (erreurs de sens ou de traduction) et erreurs de présentation (typographie, présentation). À chaque erreur correspond un nombre de points qui est soustrait d'une note de départ de 100 ; les trouvailles, quant à elles, valent chacune un point supplémentaire à l'étudiant.

Ce type d'évaluation « mixte » nous paraît tout à fait pertinent en contexte d'apprentissage et trouve naturellement sa place dans une approche orientée processus. Par contre, l'évaluation globale, qui ne juge que de la recevabilité ou non du texte — ce qui correspond à une approche orientée produit —, ne semble possible qu'en toute fin de cursus, voire sur le marché du travail, lorsque le traducteur a acquis suffisamment de savoir-faire professionnel et d'assurance pour être conscient de ses forces et de ses faiblesses. Avant ce stade, il apparaît capital d'aider l'apprenant à se connaître à fond pour mieux progresser, ce qui ne peut se faire sans un relevé détaillé de ses fautes, c'est-à-dire une analyse exhaustive de ses pratiques, bonnes ou mauvaises, dans la durée. Il va en effet sans dire qu'un tel processus n'est réellement profitable que lorsque le suivi est effectué sur une période significative, telle qu'une session d'enseignement (trimestre).

3. L'évaluation comme reflet de la méthode d'enseignement

Daniel Gile (1992 : 252) nous rappelle que « dans la pédagogie de la traduction, nous cherchons à proposer aux étudiants non pas une description complète du processus, mais des modèles méthodologiques susceptibles de les orienter vers des applications pratiques. » Dans son optique, « l'enseignement orienté processus se concentre sur le processus de traduction en cherchant à optimiser la démarche et les méthodes mises en œuvre par les étudiants

» (2004 : 201). Il préconise ainsi le recours au « compte rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD), qui permet à l'étudiant d'exposer le raisonnement qu'il a suivi pour effectuer ses choix de traduction (Gile : 2004a) : une évaluation fondée de la sorte sur le processus plutôt que sur le seul résultat paraît en effet susceptible de mieux refléter la méthode d'enseignement et de garantir chez l'apprenant l'acquisition d'une méthode de traduction.

En ce sens, il ne s'agit pas d'exposer a priori aux étudiants des 'recettes' qu'ils doivent apprendre par cœur et appliquer a posteriori, mais de les associer dès le départ à leur propre processus d'apprentissage en les aidant à mettre en place des méthodes qui leur permettront de résoudre par eux-mêmes les problèmes qui s'offrent à eux. Par exemple, il importe de sensibiliser tel apprenant sujet à se laisser berné par des faux amis à la nécessité de consulter systématiquement les outils lexicographiques et terminologiques dont il dispose dès qu'il sera tenté de traduire un mot anglais par un mot français proche, ou encore d'inciter tel autre à adopter le réflexe de se plonger dans les grammaires si l'accord du participe passé est son talon d'Achille.

Dans un article sur le rôle fondamental de la culture générale dans la résolution des problèmes de traduction (Collombat 2006), nous nous sommes efforcée de montrer que si l'intelligence dite 'fluide' — innée —, qui permet de résoudre les problèmes inédits et concerne la capacité logique, était un bagage de départ important chez le traducteur, l'intelligence dite 'cristallisée', qui est caractérisée par la capacité d'appliquer à un problème donné des méthodes de résolution acquises par l'apprentissage, lui était encore plus profitable dans l'exercice de son métier. Ce type d'intelligence est alimenté par l'activation permanente du souvenir de situations déjà vécues, de 'pièges' précédemment rencontrés, des stratégies utilisées pour les éviter. Elle se nourrit aussi de ce que Jean Delisle (2003 : 185-188) et Marianne Lederer (1997 : 14-15), notamment, appellent *compléments* ou *bagages cognitifs*, que le traducteur « convoque » dès qu'il se lance dans l'activité traduisante. Plus le traducteur dispose de compléments cognitifs, mieux il sera armé pour traduire : ainsi, la capacité de résolution de problèmes augmente avec l'extension de la culture générale, définie comme un ensemble de connaissances et d'aptitudes essentielles pour qu'un individu puisse vivre sa vie d'être humain et de citoyen (Lavonen et Meisalo 1998 : 318). En bref, l'intelligence cristallisée augmente avec l'expérience — cette dernière étant aussi constituée des erreurs commises, à condition que le souvenir de celles-ci soit assorti de celui des moyens de les éviter et de repérer les erreurs potentielles de même nature. C'est en vertu de ce processus qu'il est communément admis que la traduction est un métier 'à maturation lente' : l'expérience y sera toujours reconnue comme un gage d'amélioration et d'augmentation de la capacité à résoudre les difficultés rencontrées. De fait, selon certains théoriciens — principalement Kaiser-Cooke (1994 : 137) et Wilss (1996 : 46) —, la traduction est avant tout une activité de résolution de problèmes ; et pour un apprenant, le meilleur moyen d'apprendre à résoudre un problème, c'est de devoir y faire face lui-même, non pas d'en écouter un exposé abstrait fait par le professeur en classe. Dans cette perspective, le traitement réservé à l'erreur de l'apprenant est fondamental : si la méthode d'enseignement appliquée ne lui permet pas d'apprendre à éviter de la répéter en favorisant chez lui l'acquisition d'une méthodologie, l'étudiant ne pourra faire aucun progrès. Il reste toutefois de la responsabilité de l'enseignant de s'assurer que l'obstacle est à la portée de l'apprenant : en effet, loin de susciter le progrès, un obstacle infranchissable ne se solderait que par du découragement et un incontournable sentiment d'échec, qui ne sauraient ni l'un ni l'autre constituer des bases favorables à l'acquisition d'un savoir-faire.

En outre, comme le mentionne Louis Porcher (1977 : 111), « aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage » : évaluer à seules fins de produire une note — pointe de l'iceberg sur laquelle se focalisent encore trop souvent les étudiants, surtout en début d'apprentissage — ne présente en soi que peu d'intérêt. La notation ne peut être utile, tant à l'étudiant qu'à l'enseignant, que si elle consiste en une péréquation entre des objectifs clairement annoncés et la performance effective de l'apprenant.

La situation d'évaluation est donc étroitement liée à l'approche théorique choisie par l'enseignant, de même qu'à la progression de l'apprenant dans son apprentissage. Ainsi, il apparaît que si l'évaluation sommative — qui joue le rôle d'un bilan et consiste à évaluer les acquis des apprenants en vue de la réussite à un cours ou de l'obtention d'un diplôme (voir notamment Landsheere 1992 : 127-128) et Martínez Melis 2001 : 52-53) — peut à la rigueur s'accommoder d'une appréciation purement empirique et subjective se prononçant sur l'acceptabilité ou non du travail évalué, en revanche, l'évaluation formative — qui intervient en cours d'apprentissage et vise à estimer les progrès des apprenants — doit être plus détaillée, car elle doit permettre d'établir un diagnostic personnalisé des difficultés de chaque étudiant. Pour ce faire, un relevé exhaustif et documenté des erreurs paraît indispensable. De facto, cette démarche se situe pleinement dans une approche didactique constructiviste.

4. La didactique constructiviste

Le modèle pédagogique constructiviste est largement inspiré des travaux effectués par le psychologue suisse Jean Piaget vers le milieu du XXe siècle. Dans l'approche didactique constructiviste (voir notamment Ouellet 1994), centrée sur l'apprenant et ses acquis préalables, l'enseignant « est un facilitateur appuyant les élèves dans leur démarche de redécouverte ou de réinvention et de construction pour soi de règles, de concepts, de structures, etc. constituant ses savoirs, savoir-faire et savoir-être » (*Ibid* : 5). Ce processus repose généralement sur une investigation préalable effectuée de manière autonome par l'apprenant, à partir des résultats de laquelle

l'enseignant guide sa progression dans l'apprentissage. Ce diagnostic initial peut être effectué lors de travaux pratiques de traduction réalisés en classe — au cours desquels on incitera les étudiants à proposer leurs solutions de traduction et à les justifier —, puis, surtout, du premier devoir. L'expérience montre en effet souvent que les étudiants prennent plus aisément conscience de leurs erreurs lorsqu'elles sont corrigées et sanctionnées par une note. Pour magnanime qu'elle soit, la pratique consistant à signaler simplement une erreur sans qu'elle ne se traduise dans la notation n'a pas le même impact que, concrètement, soustraire les points correspondant à l'erreur.

L'approche constructiviste tend normalement à susciter des questionnements chez l'apprenant, voire à le placer dans des situations de « déséquilibre cognitif » (*Ibid.*) qui vont le conduire à confronter ses acquis aux obstacles qu'il rencontre. La vision constructiviste peut intégrer une approche inductive, « qui part de l'analyse d'exemples ou de données spécifiques pour arriver à énoncer des généralités ou des règles » (*Ibid.*). En didactique de la traduction, cette approche est préconisée en particulier par Don Kiraly (2000), qui prône l'abandon d'une didactique centrée sur l'enseignant et la responsabilisation de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Pour illustrer le mécanisme d'inférence qui peut se mettre en place à partir d'un constat d'erreur bonifié par un guidage approprié de l'enseignant, prenons par exemple la phrase suivante, dans laquelle nous nous concentrerons sur la traduction du participe passé employé comme adjectif :

Global wood prices surge *due to increased* competition and higher freight costs.

De façon quasiment systématique, les apprentis traducteurs traduiront « *increased competition* » par « concurrence accrue », traduction fréquente pourtant marquée par ce que nous appellerons « hypallage étymologique ». En effet, la cause première de la hausse du cours du bois n'est pas la concurrence, mais l'augmentation de celle-ci : pour cette raison, cette traduction devra donner lieu à une transposition du participe passé en nom afin de rétablir la logique interne de l'énoncé. Après application d'autres procédés de traduction¹, cette phrase pourra donc se traduire par exemple comme suit :

On assiste à une hausse soudaine du cours mondial du bois due à l'intensification de la concurrence et à l'augmentation des coûts de transport.

ou encore de la manière suivante :

L'intensification de la concurrence et l'augmentation des coûts de transport entraînent la hausse soudaine du cours mondial du bois.

La traduction de cette phrase a permis d'illustrer la notion d'hypallage étymologique et d'en inférer le mécanisme pour la traduction des participes passés utilisés comme adjectifs : une fois que l'apprenant a compris le raisonnement à appliquer à ce type de cas, il doit être en mesure de l'appliquer à une phrase présentant une construction similaire.

Cet aperçu permet de voir comment l'enseignement de la traduction peut s'inscrire dans ce cadre didactique général : en premier lieu, c'est lorsque les étudiants commencent à traduire qu'ils se rendent compte de ce qu'implique cette activité. La meilleure preuve en est la réaction de découragement souvent observée lors de la remise du premier devoir en première année : les étudiants avouent eux-mêmes ne pas avoir eu conscience de l'étendue et du nombre de problèmes à résoudre lors d'une traduction, ce qui explique la constance avec laquelle ils commettent les mêmes erreurs de débutants que leurs prédécesseurs. Il est effectivement fort difficile de les sensibiliser aux erreurs de traduction possibles avant même qu'ils y aient été confrontés. Et même si on est souvent tentés de leur épargner ces premières déconvenues, il n'en demeure pas moins qu'un catalogue des erreurs possibles livré a priori ne pourra leur être d'aucun secours.

Ensuite, les premiers travaux remis par les étudiants permettent à l'enseignant d'établir un bilan personnalisé qui aidera l'apprenant à prendre conscience de ses forces et faiblesses, et à mettre en place les moyens nécessaires pour surmonter ces dernières. Pour déterminer ces moyens, l'enseignant joue le rôle d'un guide : si l'acquisition de procédés de traduction et de certaines normes de présentation matérielle des textes fait partie de l'enseignement adressé à tous, le professeur incitera néanmoins tel étudiant à renforcer ses connaissances grammaticales dans la langue d'arrivée, ou encore tel autre à se perfectionner dans la langue de départ.

Ce diagnostic initial — et récurrent tout au long de la formation — permet aussi, à partir d'erreurs systématiques, d'énoncer (ou de rappeler, dans de nombreux cas) les règles générales à appliquer pour les éviter ; c'est là que l'approche inductive est utile. Dans ce contexte, l'évaluation doit permettre à l'apprenant de comprendre le mécanisme de ses erreurs, d'en accepter l'analyse par l'enseignant et d'en saisir les conséquences (voir Gouadec 1981 : 100).

Dans le cadre d'une approche orientée sur le processus, la traduction commentée par l'étudiant est une formule extrêmement fructueuse car elle permet de reconstituer le raisonnement qu'aura suivi l'apprenant pour aboutir au résultat choisi. C'est en effet en offrant à l'étudiant la possibilité d'exposer les difficultés de traduction rencontrées, d'expliquer le raisonnement suivi pour les résoudre ainsi que de justifier son choix de traduction que l'enseignant peut aider celui-ci à acquérir une méthode opérationnelle de résolution de problèmes et, le cas échéant, à renforcer certaines connaissances dont le défaut peut le conduire à produire un raisonnement biaisé ou

fondé sur des prémisses erronées. Cette méthode – qui, comme nous l’avons évoqué plus haut, correspond à ce que Daniel Gile (2004a et 2004 b) désigne sous le terme de « compte-rendu intégré des problèmes et décisions » (CRIPD) ou « Integrated Problem and Decision Reporting » (IPDR) — peut être appliquée dans des travaux écrits ou lors de présentations orales. Nous ne recourons néanmoins à la formule orale que dans les séminaires de deuxième cycle, où le nombre plus restreint d’étudiants en permet l’organisation. Ce type d’exposé — que les autres étudiants doivent avoir préparé également en ayant au préalable pris connaissance du texte présenté et de la traduction proposée par l’étudiant chargé du commentaire — présente l’intérêt de favoriser le questionnement collectif, la remise en question et le dialogue. Apprendre à défendre ses choix ou à contester avec tact ceux des autres nous paraît précisément une excellente manière de se préparer à l’art subtil des relations entre le traducteur et le réviseur. Michel Rochard (2000) préconise d’ailleurs de recourir à la révision comme instrument pédagogique grâce auquel « l’enseignant-réviseur » peut « guider l’apprenti » en l’aidant à progresser à partir de ses propres idées.

L’approche constructiviste présente d’autres caractéristiques essentielles qui en garantissent le succès : outre qu’elle nécessite que l’apprenant prenne une part active dans son apprentissage, elle repose largement sur la coopération entre les apprenants et le dialogue entre apprenants d’une part, et entre les apprenants et l’enseignant d’autre part. Ainsi, la coopération entre pairs joue un rôle important dans le processus d’acquisition des savoirs et savoir-faire : judicieusement encadré, le travail d’équipe peut donc s’avérer très pertinent, d’autant qu’il est de plus en plus valorisé dans l’exercice même du métier de traducteur, comme en témoigne le libellé des offres d’emplois dans ce domaine. Se fondant sur Dunlap et Grabinger (1996 : 68), Don Kiraly (2000 : 36) a en particulier souligné que le travail en équipe permettait aux apprenants non seulement d’affiner leurs connaissances grâce à l’argumentation, à la contradiction et à l’enseignement réciproque, mais en outre de s’attaquer à des tâches plus complexes, tant en raison de la variété d’approches autorisées par le nombre de coéquipiers que par la plus grande confiance manifestée individuellement par chaque membre de l’équipe lors du travail en commun.

C’est dans cette perspective que nous développons la pratique de travaux en équipe dans certains cours, et que nous sommes même allée jusqu’à intégrer l’aptitude au travail en équipe dans la note finale, dans laquelle elle compte pour 5 %. Cette appréciation est basée sur une évaluation faite par les pairs au moyen d’un questionnaire dirigé sur l’attitude de chaque coéquipier analysée selon dix critères : participation, disponibilité, esprit d’initiative, centration sur la tâche, climat de travail, communication, négociation, entraide et coopération, engagement, préparation et qualité du travail. Cet exercice a pour objectif d’inciter les étudiants à appliquer en petits groupes les principes théoriques du cours : ils déclarent en majorité tirer les plus grands bénéfices de ce type de pratique collaborative qui laisse une large part à la discussion. Le questionnaire est distribué aux étudiants dès le début du trimestre, de sorte qu’ils peuvent prendre connaissance des critères analysés et, au besoin, ajuster leur comportement en fonction de ceux-ci afin de mieux répondre aux attentes énoncées. Cette façon de faire leur permet d’intégrer la composante ‘interaction’ dans leur manière d’être au fur et à mesure de l’accomplissement de la tâche, ce qui remplit un double objectif : les amener à réfléchir à leur attitude en équipe et les conduire à maximiser cette attitude pour bonifier la tâche à effectuer. Nous proposons ainsi comme travail de fin de trimestre la réalisation en équipe du commentaire d’une traduction existante ainsi que d’une retraduction commentée. Toujours dans la perspective de favoriser le développement de l’objectivité et du sens du dialogue, les étudiants ont d’abord pour mandat de trouver un bitexte, puis d’en rédiger un commentaire objectif dans lequel ils doivent veiller à faire la part des choses entre les choix du traducteur et les éventuelles erreurs proprement dites. À notre avis, cet exercice permet non seulement d’inciter les étudiants à trouver le juste équilibre entre le respect du travail effectué par un confrère et l’esprit critique, mais aussi d’argumenter entre eux afin de savoir convaincre et se laisser convaincre, selon les circonstances. Ils doivent ensuite proposer une retraduction assortie d’un commentaire dans lequel ils justifient leurs choix, fussent-ils conformes à celui du traducteur initial, ou différents de ceux-ci. L’expérience a montré que ce type d’exercice complexe et réalisé sur la durée constituait une expérience marquante pour les étudiants — outre qu’elle leur permettait souvent de nouer des amitiés durables nées de cette collaboration active et vécue comme enrichissante. Ces liens ont d’ailleurs parfois été le point de départ d’un réseautage débouchant sur une collaboration professionnelle entre jeunes traducteurs en pratique autonome et même, une fois, sur la création d’une coopérative de traduction.

Autres aspects pratiques découlant de l’application de cette méthode : la nécessité de limiter la taille des groupes d’étudiants afin de faciliter l’interaction et les échanges, ainsi que l’incontournable disponibilité de l’enseignant à l’égard de ses étudiants. Là n’est pas le propos du présent article, mais force est de constater qu’en cette ère de restrictions budgétaires et de multiplication des tâches échéant aux professeurs d’université, ces deux objectifs sont souvent difficiles à atteindre, et qu’il faut parfois faire des miracles.

Enfin, notons au passage que si l’approche orientée processus demeure un indispensable outil de diagnostic et de guidage de l’apprenant, il n’en demeure pas moins que l’approche orientée produit (ou résultat) conserve à notre avis toute sa pertinence dans l’optique de la préparation des futurs traducteurs au marché du travail : lors de la passation du test que nombre d’employeurs utilisent pour le recrutement, la traduction d’un candidat potentiel

doit en effet convaincre d'emblée et ne pas avoir besoin d'être étayée de justificatifs pour que sa justesse soit patente.

5. De la faute à l'erreur

Pour bâtir une didactique constructiviste centrée sur l'erreur, il importe avant tout de bien distinguer la faute de l'erreur. La correction, que certains appellent « syndrome de l'encre rouge » (Astolfi 1997 : 11), est aujourd'hui souvent perçue négativement — à tel point que rares sont encore les enseignants qui utilisent de l'encre rouge, préférant à cette dernière d'autres couleurs moins connotées. Lequel d'entre nous n'a en effet pas tenté de maquiller l'autorité du geste correctif en le teintant de vert, couleur de l'espoir? En réalité, soyons honnêtes, la couleur du stylo ne change rien : le fond du problème et l'origine de notre gêne résident dans la confusion trop fréquente entre 'faute' et 'erreur' Nous avons peur de corriger des fautes, alors qu'il est salutaire de relever des erreurs.

Il existe une différence fondamentale entre la faute et l'erreur (voir Astolfi 1997 : 1-28 et Spilka 1984 : 72 et 76). La faute, qui peut être due à un élément contingent (négligence passagère, distraction, fatigue, etc.), est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter. L'enseignant l'évalue a posteriori pour la sanctionner.

L'erreur, quant à elle, revêt un caractère systématique et récurrent : elle est un 'symptôme' de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné. L'enseignant lui applique un traitement a priori pour la prévenir, traitement basé sur le relevé et l'explication des erreurs antérieures de même nature.

Mentionnons en outre qu'il existe trois grandes catégories de sources d'erreurs (Fayol 1995 : 138 ; Reason 1990) : la première est liée à la nature et à l'organisation des connaissances conceptuelles, la deuxième relève des procédures et savoir-faire, et la troisième ressortit à la mise en œuvre, en situation, des deux premières catégories. Dans le cas de la traduction, on voit bien que certaines erreurs des étudiants découlent des prémisses (savoirs antérieurs inadaptés) tandis que d'autres proviennent du raisonnement, c'est-à-dire de la logique de passage de la langue de départ à la langue d'arrivée. Et comme si cela ne suffisait pas, les facteurs d'erreurs se multiplient lorsqu'il y a interaction entre des prémisses erronées et un raisonnement biaisé.

Pour Daniel Gile (2004 : 214), en traduction, les fautes de sens peuvent avoir huit origines possibles :

- a) une connaissance insuffisante de la langue de départ ;
- b) une lecture insuffisamment attentive de la langue de départ ;
- c) une mauvaise qualité du texte de départ ;
- d) une reformulation insuffisamment attentive du texte de départ ;
- e) une erreur 'mécanique' au moment de l'écriture ;
- f) une erreur d'appréciation par rapport à la norme de fidélité applicable ;
- g) une connaissance insuffisante de la langue d'arrivée (étrangère) ;
- h) un problème d'acquisition d'informations ad hoc.

Les fautes et maladroites de langue, quant à elles, sont attribuées à quatre facteurs (Gile 2004 : 213-214) :

- 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 du traducteur de se distancier des structures linguistiques du texte de départ lors de la reformulation en langue d'arrivée ;
- une reformulation insuffisamment attentive, et l'absence de vérification de l'acceptabilité de l'énoncé produit en langue d'arrivée.

Si cette liste recouvre a priori l'ensemble des facteurs 'erreurogènes', il nous semble qu'elle gagnerait néanmoins à être ordonnée en fonction des grandes catégories de sources d'erreurs, ne serait-ce que pour différencier, dans une situation donnée, les facteurs structurels (connaissances antérieures insuffisantes) des facteurs conjoncturels (fautes d'attention) — soit les erreurs et les fautes, selon la distinction établie plus haut —, car l'origine de ces fautes ou erreurs, leurs mécanismes et les conséquences de leur manifestation diffèrent tellement qu'elles ne sauraient être traitées sur le même plan. Par ailleurs, certaines de ces causes sont à notre avis trop générales : il semble en effet tomber sous le sens qu'une maîtrise insuffisante des langues d'arrivée et de départ est potentiellement source d'erreurs. En outre, s'agissant des interférences linguistiques, il peut être difficile de différencier une contamination 'momentanée' d'une difficulté permanente à se distancier des structures de la langue de départ — sans compter que dans une approche orientée produit, cela revient au même. Cette distinction revêt pourtant une importance capitale selon le contexte culturel : ainsi, au Québec et au Canada francophone, les paramètres liés aux contacts intimes entre le français et l'anglais ne peuvent en aucun cas être négligés, comme nous le verrons dans l'exemple cité un peu plus loin. Enfin, on remarque que cette liste recouvre à peu près les mêmes sources potentielles d'erreurs que celle que l'on trouve dans *La traduction raisonnée* de Jean Delisle (2003 : 440) : notons principalement l'interprétation insuffisante, la méconnaissance des ressources de la langue d'arrivée ou encore la faiblesse du texte original. Cependant, Jean Delisle les recense plus spécifiquement comme causes fréquentes d'un foisonnement excessif. Cette précision quant au type d'erreur susceptible d'être commise nous paraît essentielle car elle permet d'affiner la méthodologie en

appliquant une stratégie de résolution adaptée à un type particulier de problème clairement identifié.

Depuis les années 1990, les didacticiens et pédagogues s'attachent à dissiper la confusion entre faute et erreur et à faire valoir les vertus de cette dernière en tant qu'outil pédagogique. Cette tendance s'est même manifestée par la publication d'articles, entrevues et dossiers dans des revues destinées aux praticiens de l'enseignement et prônant la réhabilitation de l'erreur². De cette reconnaissance du statut plein et entier de l'erreur dans le processus pédagogique, il ressort avant tout qu'il importe de passer d'une conception négative de celle-ci — lorsqu'elle se confond avec la faute —, à une conception constructiviste où l'erreur est un indice précieux permettant à l'enseignant de comprendre le processus d'apprentissage de l'apprenant et de repérer les difficultés de ce dernier. Car, comme le mentionne Jany Gibert (1992 : 4), l'erreur est « quelquefois le seul moyen nécessaire à la construction de la raison » et « à ce titre, [elle] doit être intégrée[e] dans une pratique pédagogique [...] nommée 'reconstruction' ».

Yves Reuter (1984 : 119-120) rappelle d'ailleurs que le statut même de l'erreur a été transformé par le champ théorique, que ce soit dans le domaine des sciences humaines (en épistémologie, en philosophie, en histoire des sciences, etc.), sur le terrain de l'analyse institutionnelle de l'école et de l'échec, ou encore dans le cadre des recherches sur les apprentissages et la psycho-cognition. Dans cette dernière sphère, on considère maintenant clairement que l'erreur est un « phénomène consubstantiel à l'apprentissage » (Reuter 1984 : 119) : ainsi, outre que l'erreur ne peut être jugée comme « nulle » puisqu'elle correspond à un acte (en clair, « celui qui ne travaille pas ne casse pas la vaisselle »), elle « n'est jamais bête », car elle « est la marque d'une logique en action » (Reuter 1984 : 119).

Pour illustrer une mécanique logique défaillante conduisant à l'erreur, prenons par exemple la traduction de « *to be on a committee* » par « être sur un comité ». Cette traduction, qui revient à faire un calque fautif³, résulte de l'observation d'une parité entre « *to be* » et « être », entre « *on* » et « sur », et entre « *committee* » et « comité ». Dans cette logique, on a ici affaire à trois paires d'équivalents considérés comme 'naturels'. Tout enseignant de traduction reconnaîtra ici la logique du débutant, qui se solde invariablement par des erreurs de débutant. L'apprentissage visera à faire comprendre à l'étudiant que la traduction de ce syntagme fait en réalité appel à une autre sorte de logique, qui doit prévaloir dans sa démarche : chaque langue a son fonctionnement propre et, en l'occurrence, « *to be on a committee* » pourrait se traduire de plusieurs façons, par exemple : « siéger dans un comité, » « siéger à un comité, » « siéger dans une commission, » « siéger à une commission, » ou encore « être membre d'un comité » ou « être membre d'une commission. »⁴ Rapidement, l'étudiant découvre ainsi — ou redécouvre, car sa confusion peut avoir été le fait d'une interférence linguistique accidentelle — que le choix de la préposition après le verbe dans la langue d'arrivée ne dépend pas d'un vague cousinage avec la préposition présente dans la langue de départ, mais qu'elle est déterminée par le verbe lui-même. Ne pas en avoir conscience le conduisait à commettre des erreurs, le savoir lui permet désormais de les éviter.

En résumé, au fil de son apprentissage, l'apprenti-traducteur apprend plus généralement à passer d'une logique paradigmatique de substitution mot à mot à une logique syntagmatique de réalisation du discours dans chacune des deux langues.

Dans cette optique, une fois qu'un phénomène a été traité comme une 'erreur,' c'est-à-dire que sa manifestation a fait l'objet d'un diagnostic et d'une cure, il devient une 'faute' dès lors que l'apprenant est censé avoir en main les moyens d'en prévenir la survenue. Il en découle donc que le passage de l'une à l'autre est lié à une progression dans un cursus, et que la manière de sanctionner la faute ou de corriger l'erreur, soit l'évaluation, dépend du stade d'apprentissage où se situe l'apprenant. Pour en revenir à la question de l'évaluation, on comprend peut-être alors mieux pourquoi une évaluation approfondie basée sur les erreurs a toute sa place en début de cursus, et pourquoi on peut admettre qu'une évaluation globale puisse être appliquée aux finissants, qui sont censés avoir appris à prévenir leurs erreurs et être en mesure de produire une traduction apte à convaincre de leur compétence les employeurs potentiels.

Mentionnons pour conclure sur ce thème que la perspective fonctionnaliste — ou théorie du *skopos* — nous fournit un autre paramètre d'importance, soit la relativité de l'erreur. La détermination préalable de ce que nous nommons 'postulat traductif' — démarche précédant la traduction elle-même et visant à établir une stratégie de traduction fondée sur le type de texte, son origine, ses destinataires et sa fonction⁵ — implique des choix qui, d'un texte à l'autre, pourraient être considérés comme fautifs. Qu'on pense seulement à la délicate question de la variation linguistique — tel québécoïsme, belgicisme ou helvétisme pourrait être totalement déplacé selon le destinataire du texte traduit, mais au contraire tout à fait judicieux pour un autre texte —, voire à celle de la norme, à laquelle elle renvoie souvent. À ce titre, l'expression québécoise « le chat est sorti du sac, »⁶ considérée comme un calque fautif de l'anglais et stigmatisée comme telle dans des ouvrages prescriptifs comme *Le Colpron* ou *Mieux dire, mieux écrire*, pourra pourtant s'avérer un choix judicieux au Québec dans un domaine comme la traduction publicitaire, tant elle est entrée dans l'usage et présente un énorme potentiel évocateur.

6. La composante socio-affective

Pour Alain Moal (1995 : 44), l'une des trois conditions de la revalorisation de l'erreur est de « considérer l'apprenant dans sa totalité intellectuelle, affective et sociale, » et surtout, de dédramatiser l'erreur. Cette

composante socio-affective est en effet mise en exergue par nombre de didacticiens (voir notamment Astolfi 1997 : 1-28 et Spilka (1984 : 72 et 76) conscients de la valeur anxio-gène et culpabilisante de l'erreur dans sa conception 'fautive'. Mentionnons qu'il importe également de dédramatiser l'erreur dans l'esprit même de l'enseignant, qui peut lui aussi être porté à considérer les erreurs de ses étudiants comme autant d'échecs personnels remettant en cause son approche ou ses compétences pédagogiques, voire envisager a priori l'erreur de manière négative en la voyant avant tout comme une manifestation d'incompétence de la part de l'apprenant, alors qu'elle doit être vue comme le point de départ d'une piste d'amélioration.

En didactique de la traduction, la composante socio-affective est encore trop rarement évoquée. Pourtant, il est un mot-clé fondamental qui détermine l'attitude des traducteurs et apprentis-traducteurs à l'égard de la tâche à effectuer et des autres intervenants dans la chaîne de production de la traduction : cette pierre angulaire, c'est la *confiance*. Cette notion, bien qu'omniprésente en traduction (et sous différentes formes), n'est jamais abordée comme telle : Nicolas Froeliger est l'un des rares — sinon le seul — à avoir traité de cette question de manière exhaustive.⁷ Une importante partie de cet article est consacrée à la confiance en soi et, plus précisément, au fait qu'elle semble faire « défaut à beaucoup de traducteurs » (Froeliger 2004 : 4). Selon Nicolas Froeliger, « le manque de confiance en soi est responsable de deux problèmes stylistiques classiques : le mot à mot et la sous-traduction » (Ibid.) Mentionnons au passage que ce qu'il nomme « sous-traduction » correspond à une atténuation stylistique du texte de départ au moyen de clichés et de phrases toutes faites ou encore de « formules servant à mettre les éléments de sens à distance les uns des autres (*en matière de, pour ce qui est de, le fait de, etc.*) : »⁸ le traducteur qui manque d'assurance tendrait donc à s'abriter derrière ces pratiques. Or, comme on l'a vu précédemment, le mot à mot est aussi l'apanage du débutant : peut-être alors que la confiance en soi et le travail sur l'erreur peuvent être menés de front, de manière à ce que l'apprentissage permette de travailler à partir des erreurs tout en favorisant le développement de l'assurance chez les étudiants. Cette combinaison devrait contribuer à encourager les apprentis-traducteurs à se libérer de la « tyrannie de la forme » — pour reprendre les mots de Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet (1977) — et à prendre davantage de recul par rapport à la réalisation linguistique du texte original, ce qui aurait pour effet de les inciter à se soucier davantage du respect du sens de celui-ci tout en se donnant les meilleures chances de produire un texte d'arrivée idiomatique.

À leur arrivée dans un programme de traduction, les étudiants ne se posent généralement pas la question de la confiance en soi : à de rares exceptions près, ils ont souvent, au contraire, confiance en leurs compétences linguistiques et pour la plupart, ils ont toujours été considérés comme bons en français et en anglais. C'est au moment de la remise des premiers travaux corrigés que leur perception change. Ils se découvrent alors 'capables' de commettre des erreurs dont ils ne soupçonnaient même pas l'existence, et pour certains, c'est le début de la paranoïa : ils ont peur de tomber dans des pièges à leur insu, peur de se découvrir de plus en plus incompetents à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité. L'insécurité peut ainsi les conduire à des excès de zèle contre-productifs : citons l'exemple récent d'une étudiante particulièrement anxieuse de nature qui se noyait littéralement dans la recherche documentaire et 'polluait' les textes qu'elle avait à traduire d'informations exogènes, tout en commettant de nombreux faux sens. Lors d'une rencontre, cette étudiante a fini par avouer qu'elle redoutait plus que tout de commettre une faute de 'culture' (dans le barème de notation du programme de premier cycle en traduction de l'Université Laval, ce type de faute, qui coûte deux points, porte généralement sur des aspects de culture générale). Elle avait en effet été récemment sanctionnée dans un autre cours pour avoir mis un article défini devant *Israël* et depuis, elle commençait par faire des recherches sur le thème de tout texte à traduire avant même de l'avoir lu. Elle estimait particulièrement vexant de commettre une faute de culture, et elle était pétrifiée par cette perspective. En l'occurrence, on saisit bien quel peut être l'enjeu d'une dédramatisation de l'erreur et d'une mise en confiance de l'étudiant, conditions *sine qua non* de son utilisation à des fins pédagogiques. Comme on l'a vu précédemment, il est fondamental que l'apprenant accepte le diagnostic posé par l'enseignant pour que des progrès soient envisageables. L'acquisition de la confiance en soi passe donc aussi par l'instauration d'une relation de confiance dans l'apprentissage.

7. Conclusion

Le travail sur l'erreur nous paraît donc incontournable dans l'apprentissage de la traduction, surtout en début de formation. Cela étant, compte tenu des multiples implications socio-affectives de l'erreur, le traitement de celle-ci doit faire l'objet d'un contrat de confiance initial entre l'enseignant et l'apprenant. Les problèmes qui se posent à l'apprenti-traducteur sont en effet tellement polymorphes et variés qu'il semble illusoire de vouloir l'y préparer en amont en évitant toute confrontation avec l'erreur, et c'est sans aucun doute un aspect particulier de l'enseignement de la traduction que nous devons endosser et non plus minimiser ou nier, car de cette acceptation dépend l'utilisation fructueuse de l'erreur comme instrument pédagogique pleinement revendiqué. Ce n'est qu'en assumant pleinement cette spécificité que nous pouvons aider les étudiants à progresser en pratiquant le salutaire « doute méthodique » prôné par Jean Delisle (2003 : 124), sans que ce doute ne se transforme en paranoïa et ne sape la confiance en soi des futurs traducteurs.

Bibliographie

- **Astolfi, Jean-Pierre** (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Thiron: ESF éditeur, collection « Pratiques & enjeux pédagogiques. »
- **Bachelard, Gaston** (1986). *La Formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Treizième édition. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- **Beauchesne, Jacques** (2001). *Dictionnaire des cooccurrences*. Montréal : Guérin.
- **Brunette, Louise** (1998). « La correction des traductions pédagogiques. » Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (dir.). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- **Collombat, Isabelle** (2003). « Traduire ou ne pas traduire : *Fleuve profond, sombre rivière* de Marguerite Yourcenar. » *GRAI* (revue éditée par l'Association culturelle ALUMAR, Bistrita, Roumanie), n° 6, 4/2003, 60-75. (accessible en ligne à http://www.lli.ulaval.ca/pages_professeurs/documents%20collombat/GRAI.pdf) (consulté le 20.05.2009).
- **Collombat, Isabelle** (2004). « Le XXIe siècle : l'âge de la retraduction ». *Translations Studies in the New Millenium*, vol. 2 (revue publiée par la School of Applied Languages de l'université de Bilkent d'Ankara [Turquie]), 1-15. (accessible en ligne à http://www.lli.ulaval.ca/pages_professeurs/documents%20collombat/TRANSLATION%20STUDIES.pdf) (consulté le 20.05.2009).
- **Collombat, Isabelle** (2006). « General Knowledge: a Basic Translation Problem Solving Tool », *Translations Studies in the New Millenium* (4), 59-66
- **Delisle, Jean** (2005). *L'Enseignement pratique de la traduction*. Beyrouth/Ottawa : École de traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth, Les Presses de l'Université d'Ottawa, collection « Sources-Cibles ».
- **Delisle, Jean** (2003). *La Traduction raisonnée, manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, 2e édition revue et augmentée. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, collection « Pédagogie de la traduction ».
- **Delisle, Yvon** (2003). *Mieux dire, mieux écrire. Petit corrigé des 1500 énoncés les plus malmenés au Québec*. Sainte-Foy (Québec) : Septembre Éditeur.
- **Dunlap, Joanna C.** et R. Scott Grabinger (1996). « Rich Environments for Active Learning in the Higher Education Classroom ». Brent G. Wilson (dir.), *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs (New Jersey) : Educational Technology Publications, 62-85.
- **Dupuis, Jacques** (juillet-août 2001). « Apprentissage : cherchez l'erreur... ». *EPS* n° 290, 77-80.
- **Fayol, Michel** (1995). « La notion d'erreur : éléments pour une approche cognitive ». *Intelligences, scolarité et réussites*. Grenoble : Éditions La Pensée sauvage, 137-152.
- **Forest, Constance** et Denise Boudreau (1998). *Le Colpron : dictionnaire des anglicismes*. Laval (Québec) : Beauchemin.
- **Froeliger, Nicolas** (juillet 2004). « Les mécanismes de la confiance en soi – aspects relationnels ». *Jostrans, The Journal of Specialised Translation* (2), 50-62. http://www.jostrans.org/issue02/art_froeliger.php (consulté le 13 octobre 2008)
- **Froeliger, Nicolas** (janvier 2005). « Les points aveugles de la confiance dans la rédaction et la traduction des textes pragmatiques (part 2) ». *Jostrans, The Journal of Specialised Translation* (3). http://www.jostrans.org/issue03/art_froeliger.php (consulté le 13 octobre 2008)
- **Gibert, Jany** (octobre 1992). « Pour une réhabilitation de l'échec ou l'échec pour combattre l'erreur ». *Le Nouvel Éducateur*, 4-15.
- **Gile, Daniel** (1992). « Les fautes de traduction : une analyse pédagogique ». *Meta* (37:2), 251-262.
- **Gile, Daniel** (2004a). *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- **Gile, Daniel** (2004b). « Integrated Problem and Decision Reporting as a Translator Training Tool. » *Jostrans, The Journal of Specialised Translation* (2), 2-20. http://jostrans.org/issue02/art_gile.php, (consulté le 13 octobre 2008)
- **Gouadec, Daniel** (1989). « Comprendre, évaluer, prévenir. » *TTR* (2:2) *L'erreur en traduction*, 35-54.
- **Kaiser-Cooke, Michèle** (1994). « Translational Expertise—A Cross-Cultural Phenomenon from an Interdisciplinary Perspective ». Mary Snell-Horby et coll. (eds). *Translation Studies. An Interdiscipline*. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins, 135-139.

- **Kiraly, Don** (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- **Landsheere, Gilbert de** (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, 2e édition revue et augmentée. Paris : Presses Universitaires de France.
- **Lavonen, Jari** et Veijo Meisalo (1998). « Current Research Activities in the *LUONTI* Project. » S. Tella (ed.) *Aspects of Media Education: Strategic Imperatives in the Information Age*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Teacher Education, Media Education Centre Publications, 8, 307-341.
- **Lederer, Marianne** (1997). « La théorie interprétative de la traduction : un résumé. » *Revue des lettres et de traduction*. Kaslik (Liban) : Université Saint-Esprit 3, 11-20.
- **Martínez Melis, Nicole** (2001). *Évaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Thèse de doctorat : Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Moal, Alain** (octobre 1995). « Vive l'erreur! », propos recueillis par Alain Rollat. entrevue publiée dans *Le Monde de l'éducation*, 44.
- **Ouellet, Lise** (1994). *Stratégie d'éducation relative à l'environnement : la perspective constructiviste et les approches inductive, réflexive et systémique*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- **Porcher, Louis** (décembre 1977). « Notes sur l'évaluation. » *Langue française* (36), 110-115.
- **Reason, James** (1990). *Human error*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Reuter, Yves** (1984). « Pour une autre pratique de l'erreur. » *Pratiques* (44), 117-126.
- **Rochard, Michel** (2000). « La révision : instrument essentiel de la pédagogie de la traduction. » Gouadec, Daniel et Olivier Collombat (dir.). *Formation des traducteurs*. Paris : La Maison du dictionnaire, 77-79. (accessible en ligne à <http://pagesperso-orange.fr/michel.rochard/textes/rennes2d1999.pdf> (consulté le 21.05.2009))
- **Seleskovitch, Danica** et Marianne Lederer (1984). *Interpréter pour traduire*. Paris : Publications de la Sorbonne, Didier Érudition.
- **Spilka, Irène V.** (1984). « Analyse de traduction ». Arlette Thomas et Jacques Flamand (dir.). *La <<traduction : l'universitaire et le praticien*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa, 72-81.
- **Vermeer, Hans J.** (2004). « *Skopos and Commission in Translational Action*. » Lawrence Venuti (ed.). *The Translation Studies Reader*. London : Routledge, 227-238.
- **Vinay, Jean-Paul** et Jean Darbelnet (2003) [1977 et 1958]. *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*. Laval (Québec) : Groupe Beauchemin, Éditeur Ltée.
- **Wilss, Wolfram** (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Note 1:

En particulier, la traduction du comparatif elliptique par un nom à valeur comparative (voir Delisle, 2003 : 353-357).

Note 2:

On trouve en effet dans *EPS* n° 290 (juillet-août 2001) un article de Jacques Dupuis intitulé « Apprentissage : cherchez l'erreur... », *Le Monde de l'éducation* publie en octobre 1995 une entrevue avec Alain Moal, maître de conférences au centre de formation continue de l'Université René-Descartes (Paris-V), titrée « Vive l'erreur! » et *Le Nouvel éducateur* de septembre 1992 comprend un dossier signé Jany Gibert, « Pour une réhabilitation de l'échec ou l'échec pour combattre l'erreur. »

Note 3:

Ce calque fautif — ainsi que d'autres calques de construction du même genre — est fréquent au Québec et au Canada francophone, où le contact entre les deux langues officielles peut être à l'origine de certaines interférences. Cet état de fait, qui est étroitement lié à la situation linguistique, entraîne très certainement des erreurs de traduction que l'on ne retrouvera pas nécessairement dans d'autres pays francophones.

Note 4:

Pour que l'étudiant puisse se doter des moyens de sélectionner la traduction la plus pertinente en contexte, on pourra lui conseiller de consulter par exemple le *Dictionnaire des cooccurrences* ou encore de procéder à un test de récurrence dans un moteur de recherche tel *Google*. À noter toutefois que le syntagme « [être] sur le comité » (verbe conjugué à diverses personnes, temps et modes) compte plus de 500 occurrences dans *Google* (recherche effectuée le 13 octobre 2008) : il est donc primordial que l'apprenti traducteur francophone d'Amérique du Nord apprenne à se méfier a priori des tournures voisines dans les deux langues.

De fait, si le processus de déverbalisation mis en évidence par Danica Seleskovitch peut en théorie permettre à l'apprenant de s'affranchir de l'attraction structurelle exercée par la langue de départ, il n'en demeure pas moins que, comme nous l'avons vu précédemment, dans le contexte particulier du Québec et du Canada francophone,

où le français et l'anglais cohabitent, certains calques de structure sont ancrés dans la langue courante : notons que c'est précisément ce constat qui a présidé à l'avènement de la stylistique comparée au Canada (voir Vinay et Darbelnet 2003 : 19-20). D'ailleurs, dans cet environnement linguistique particulier, le passage par la stylistique comparée — en début de cursus et selon une posologie adaptée — permet généralement de franchir ce cap et d'ouvrir la voie à une théorie du sens affranchie de ce type de contrainte sociolinguistique.

Note 5:

Sur la question du postulat traductif, voir notamment Collombat (2003 : 72 et 2004 : 8).

Note 6:

Dans *Mieux dire, mieux écrire*, Yvon Delisle suggère comme forme « correcte » la formule « On a découvert le pot aux roses. »

Note 7:

Mentionnons toutefois la notion voisine d'*empowerment* utilisée par Don Kiraly de manière récurrente dans *A Social Constructivist Approach to Translator Education* (2000), notion qu'il considère comme un point central en didactique de la traduction.

Note 8:

En traductologie, la sous-traduction est plus généralement définie comme suit : « faute [*sic*] de traduction qui consiste à omettre dans le texte d'arrivée les compensations, étoffements ou explicitions qu'exige une traduction idiomatique et conforme au sens attribué au texte de départ par le traducteur » (Delisle 2003 : 59).

Biography

PRIVATE "TYPE=PICT;ALT=Isabelle Collombat"Isabelle Collombat, Ph.D., is assistant professor at Université Laval in Quebec City, Canada. As a certified translator, she has a translation experience covering various fields, including technical translation, international relations and literature, and volunteers for Traducteurs sans frontières. She is the translator of novels by Eric Wright, an award-winning Canadian mystery writer. Her research interests include translation and the field of publishing, the translation of metaphor, and translation didactics.

E-mail: isabelle.collombat@lli.ulaval.ca

The IISTE is a pioneer in the Open-Access hosting service and academic event management. The aim of the firm is Accelerating Global Knowledge Sharing.

More information about the firm can be found on the homepage:
<http://www.iiste.org>

CALL FOR JOURNAL PAPERS

There are more than 30 peer-reviewed academic journals hosted under the hosting platform.

Prospective authors of journals can find the submission instruction on the following page: <http://www.iiste.org/journals/> All the journals articles are available online to the readers all over the world without financial, legal, or technical barriers other than those inseparable from gaining access to the internet itself. Paper version of the journals is also available upon request of readers and authors.

MORE RESOURCES

Book publication information: <http://www.iiste.org/book/>

IISTE Knowledge Sharing Partners

EBSCO, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals Directory, JournalTOCS, PKP Open Archives Harvester, Bielefeld Academic Search Engine, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB, Open J-Gate, OCLC WorldCat, Universe Digital Library, NewJour, Google Scholar

