

DU TEST D'APTITUDE AU PERFECTIONNEMENT
DE L'INTERPRETATION CONSECUTIVE
—CHOIX ET USAGES DES TEXTES

JOANNA RUSZEL

Université de Varsovie
Institut de Linguistique appliquée
Rue Browarna 8/10
00-311 Varsovie
Pologne
jruszel@yahoo.com

Abstract: Il est généralement admis qu'avant de commencer la formation en interprétation, il est nécessaire de déceler par un test d'aptitude les candidats les plus aptes au métier. Parallèlement, il n'est pas possible de passer à l'enseignement de l'interprétation simultanée sans avoir perfectionné les fondements de l'interprétation consécutive. Le travail de l'interprète s'effectue par sa nature sur le discours parlé. La vérification des aptitudes des candidats ainsi que la formation doivent se faire à l'appui des discours parlés. Le texte présente la typologie des textes/discours utilisés à des fins de formation des futurs interprètes de conférence, dressée à l'appui des exigences qui doivent être remplies pour réaliser les objectifs didactiques de l'étape qui commence par le test d'aptitude et fini par le perfectionnement de l'interprétation consécutive. Le critère clé dans le choix des textes reste la progression de leur difficulté, répondant surtout au besoin de l'enseignement, sans négliger pourtant les exigences imposées par la réalité professionnelle.

Keywords: étapes de formation, interprétation consécutive, processus cognitifs, discours, pertinence

I. Introduction

En tant qu'activité, l'interprétation date de l'Antiquité. En tant que domaine de recherche, elle est relativement récente. Elle a été souvent considérée comme une version de la traduction et confondue avec elle. Or, après quelque dizaines d'années de recherche, il se veut que l'interprétation partage avec la traduction quelque variables, mais reste une activité à part entière, gouvernée par ces propres lois et ayant ces propres variations.

Les définitions soulignent les aspects suivants de l'activité d'interprétation (Kopczyński 1980; Setton 1999) :

- le mode de communication verbal ;
- l'interposition de deux systèmes linguistiques ;
- une production presque instantanée et un caractère temporel de ses effets ;
- un fort encrage dans le contexte situationnel de l'interprète et des participants ;
- l'ajustement constant de la prestation aux besoins du contexte de communication, fortement marqué par l'imprévisibilité.

L'activité de l'interprétation n'est pas, parallèlement à celle de traduction, une activité homogène. Les typologies dégagent les variantes suivantes :

- la consécutive (l'interprète attend jusqu'au moment où l'orateur a fini une partie de son discours et, aussi à l'appui des notes, restitue le message dans la langue d'arrivée) ;
- la simultanée (l'interprète, en cabine, les écouteurs sur les oreilles, commence sa prestation presque au même moment que l'orateur) ;
- le chuchotage (la prestation est chuchotée dans l'oreille du receveur) ;
- la traduction à vue (le texte écrit est rendu à l'oral dans la langue d'arrivée) ;
- la liaison (interprétation des passages courts, habituellement n'excédant pas quelques phrases).

Par l'accroissement des flux des êtres humains parlant des langues différentes, les besoins de la formation des professionnels aptes à utiliser ses modes de «traduction à l'oral» a vite vu le jour. La création des premières écoles d'interprètes et l'urgence de créer les cursus plus viables et structurés ont alimenté la recherche qui jusqu'à aujourd'hui est d'un côté soumise au besoin de cette formation et de l'autre toujours en quête d'une théorie normative.

2. Etapes de la formation

Selon les théories psycholinguistiques (voir p. ex. Gile 1995; Moser-Mercer 2002) le processus de l'interprétation, indépendamment de son mode, repose toujours sur les mêmes processus cognitifs : l'écoute active, la compréhension, la mémorisation, la production et le suivi de la prestation.

Chaque être humain possède ces capacités et les perfectionne au cours de la vie par apprentissage. Le but de la formation en interprétation consiste à réorienter ses capacités, à les ancrer dans le contexte bilingue et à les adapter aux besoins du métier et exigences du mode. Elle vise à apprendre une écoute active et globale qui pousse à une analyse approfondie du matériel linguistique. Celle-ci améliore la qualité de la compréhension et ensuite de la mémorisation. Le matériel analysé et stocké dans la mémoire à court terme est prêt à subir le traitement approfondi à l'appui du savoir, du contexte et des stratégies acquises, et est ensuite transformé et restitué dans la langue d'arrivée.

Si pour la consécutive tous les sous processus sont relativement repartis dans le temps, pour la simultanée ils s'interposent et exigent entre autre le perfectionnement de l'attention divisée.

La théorie du sens (Seleskovitch 1968), s'appuyant sur les fondements théoriques différents, a élaboré le cursus modèle pour la formation à l'interprétariat, répondant en fait aux exigences indiquées par les théories psycholinguistiques. Selon la théorie du sens, il n'est pas possible de passer à la simultanée sans avoir perfectionné la consécutive. Il est non plus possible d'apprendre la consécutive sans avoir perfectionné les sous — processus en question. Malgré les voix éparpillées à travers la littérature (Kalina 1995) qui essaient de contourner l'approche, en disant qu'il existe une série d'exercices préparant directement à la simultanée, l'approche «de la consécutive à la simultanée» a gagné le terrain dans la majorité des écoles d'interprétation dans le monde.

Pour satisfaire aux exigences de l'esprit humain, la formation à l'interprétariat repose sur une logique rigoureuse ; il faut d'abord déceler ceux et celles qui ont un don, un talent et un niveau plus élevé des compétences cognitives (le bilinguisme étant un préalable) par un instrument appelé un test d'aptitude, loin d'être standardisé mais possédant des éléments stables. L'étape suivante consiste à apprendre l'écoute active et la mémorisation qui doit englober les parties du discours de plus en plus longues et qui est successivement renforcée par le support des notes.

La formation en interprétation consécutive vise à développer chez l'étudiant la capacité de saisir les idées principales du texte, à les mémoriser d'une manière cohérente et à l'appui des liens logiques présents. Elle organise un enseignement orienté vers le produit (un texte interprété) mais aussi vers le processus. Selon Gile (2001) la consécutive peut aussi servir d'un outil de diagnostic à mi-parcours car elle aide à détecter d'une manière plus précise toutes les erreurs et omissions par le décalage dans le temps de la persistance

de la forme de l'original. Uniquement après avoir maîtrisé et automatisé la consécutive, l'étudiant peut-il se lancer à la simultanée

3. Progression de la difficulté textuelle comme éléments clé de la formation

Le travail d'interprète s'effectue par sa nature sur le discours parlé. Conséquemment, toute formation doit s'appuyer sur les discours parlés. De cette manière, la formation est alimentée de nouveaux aspects. À part l'acquisition des compétences nécessaires et des techniques utiles, elle sensibilise à la structure, les champs lexicaux, le type et la contextualisation des discours utilisés dans l'environnement professionnel.

Or, vu le besoin de l'acquisition et de la réorientation des compétences, il n'est pas possible de passer directement à un texte typiquement exploité pendant les réunions. Pour permettre et faciliter la maîtrise de chaque sous-processus, il faut que le choix et de l'usage des textes soient soumis à une double logique : la logique de la progression de difficulté textuelle, déterminant le choix de textes et la logique d'exigences particulières qui jouent un rôle d'orientation et guident l'usage même des discours choisis.

L'analyse de la littérature du sujet permet de dégager les exigences suivantes :

(A) Exigence d'oralité

Même si le texte écrit reste le point de départ, la formation s'appuie strictement sur un discours oral ou sur un texte écrit oralisé.

Selon Seleskovitch et Lederer (2002) l'impératif de l'oralité est prépondérant car la lecture à haute voix d'un texte destiné à l'écrit rend pratiquement impossible la compréhension de toutes les nuances. La présentation manque de rythme et d'intonation propres à l'expression orale. La voix doit démontrer les pauses, les lenteurs, les répétitions et les hésitations qui modèlent la compréhension. Il est considéré que la vitesse optimale de l'exposé doit osciller autour de 120/220 mots par minute. Il est aussi recommandé d'utiliser des propos extemporanés, préparés sur le champ, grâce auxquels les étudiants apprennent comment saisir et mémoriser la structure implicite d'un discours parlé (Weber 1989).

(B) Exigence de médium

Dans le contexte éducatif, il reste soit au formateur, soit aux étudiants de préparer les discours. Dans les écoles ayant un accès plus proches aux mi-

lieux faisant recours au service d'interprétation, il est d'usage d'inviter les locuteurs professionnels. La préparation des exposés peut se faire par l'observation des discours présentés en classe, les techniques de préparation peuvent faire l'objet de discussion. Une séance spéciale, surtout au début du parcours, peut y être consacré.

Beaucoup d'encre a écoulé pour justifier et clarifier l'usage dans la formation des enregistrements sonores (p. ex. Čenkova 1995; Kurz 1989; Schweda-Nicholson 1985). Tous ceux qui ont parlé de l'usage des émissions TV, des interviews, des panels, des enregistrements de vrais séminaires et des conférences ont aussi souligné leur utilité indéniable. Les cassettes audio et surtout vidéo permettent de recréer une situation proche à une situation de communication de la vie professionnelle. Dans l'interprétation, la compréhension est conditionnée largement par les facteurs pragmatiques (Kopczyński 1980) tels que le rôle des partenaires dans l'acte de communication, le langage du corps, les supports visuels. Le cadre linguistique et le cadre pragmatique se combinent dans la vie professionnelle et leur manie-ment permet de sauver de l'effort pour d'autres types d'opérations.

En plus, les enregistrements sonores sensibilisent les étudiants à la diversité de styles, d'accents, de rythmes, de vitesses. Ils présentent, en général, des sujets très pointus, stimulant le perfectionnement terminologique, et les ouvrent à la notion d'éloquence et d'expression en face du public. Une réserve qui se présente à cet usage est qu'il faut toujours veiller à l'oralité du discours enregistré car les discours officiels sont souvent soigneusement préparés et lus ensuite.

(C) Exigence de langue

Selon l'étape de formation, trois combinaisons linguistiques peuvent être exploitées :

- Le discours est prononcé dans la langue A, i.e. la langue maternelle des étudiants, pour être restitué en langue A
Appelé «paraphrase», ce type d'exercice est exploité aux étapes préliminaires de la formation quand les étudiants n'ont pas acquis des compétences nécessaires pour interpréter (Moser-Mercer 1994), pendant le test d'aptitude pour vérifier les capacités de mémoire, de synthèse et d'analyse du candidat et pour initier les exercices d'écoute globale.
- Le discours est prononcé dans la langue B, i.e. la langue étrangère des étudiants, pour être restitué en langue A.
Il s'agit de la situation type pour la majorité des exercices en consé-

cutive. Dans le milieu professionnel l'interprète est censé travailler uniquement vers sa langue maternelle.

- Le discours est prononcé dans la langue A des étudiants pour être restitué en langue B.

Suite à l'élargissement de l'UE et l'accroissement des besoins en interprètes en langue rares et peu connues, la nécessité a poussé les formateurs à l'enseignement de l'interprétation vers la langue B (Seleskovitch & Lederer 2002). Par contre, celle-ci est lancée une fois la maîtrise de la consécutive vers la langue maternelle est acquise.

(D) Exigence d'autonomie

«[...] Un discours donné en exercice doit posséder une autonomie interne, il doit être autosuffisant, ne pas faire référence à des données ignorées ou inaccessibles. Il doit avoir un caractère suffisamment explicite pour être compris» (Seleskovitch & Lederer 2002:72). Cette exigence d'autonomie du texte prévaut dans les exercices textuels appliqués pour les tests d'aptitude, surtout ceux visés à établir les capacités de mémorisation. (Moset-Mercer 1994; Longley 1989). Ces exercices, appuyés sur le Test de mémoire de Wechsler, reposent sur un texte rhétorique, rigide limité à environ 1000 mots et toujours organisé selon la logique suivante : *scène/information principale/argument contre/information secondaire/argument contre/polémique/information inappropriée/ conclusion*.

(E) Exigence de longueur

Une analyse approfondie de l'approche adoptée généralement permet de dégager la logique suivante :

ETAPE	BUT	DURÉE
Test d'aptitude (exercices de « petite consécutive »)	Déterminer l'aptitude à dégager l'essentiel	3-4minutes
Consécutive sans notes	Apprendre une écoute globale	1-2 minutes
	Dégager le message	3-5 minutes
Consécutive avec notes	Introduire la prise de notes	5 minutes
	Elaborer une exacte équivalence d'un discours prononcé dans le milieu professionnel	8-10 minutes

Le fait que l'étudiant est capable de restituer le texte de 5 minutes est le signe qu'il possède des compétences nécessaires d'écoute, d'analyse, d'organisation de discours et de mémorisation. Ce moment est considéré comme un bon point de départ pour travailler la consécutive avec la prise de notes. Dans le contexte professionnel, les textes à interpréter rarement dépassent une durée de 10 minutes. Conséquemment, il est considéré que le fait de prolonger cette durée ne fait que basculer les techniques acquises (Seleskovitch & Lederer 2002:72).

(F) Exigence de type et de style

Le choix de type de texte et de son style est aussi conditionné par les buts les objectifs et les étapes de formation. En général, elle passe elle passe par la logique suivante : *narrations—argumentations—discours soutenus—descriptions interposées—rhétorique affective*. Comme les recherches ont montré, il est beaucoup plus facile de mémoriser et restituer le texte narratif que non narratif (Talyor 1989). Cela s'explique d'abord par le caractère linéaire du texte narratif et la propension humaine à reconstruire le texte dans l'ordre chronologique. Par contre, pour le texte du type argumentatif les étudiants ont la tendance à démontrer des stratégies différentes et à réorganiser la structure de discours. Cela peut prouver que ces dernières exigent plus d'entraînement.

La même recommandation apparaît chez Seleskovitch et Lederer (2002 : 21) :

Il s'agit de faire un récit dans une autre langue de façon aussi simple et claire que possible [...]. L'information doit relever d'actualité, elle ne doit pas comporter d'arguments paradoxaux mais une argumentation dont la logique apparaît évidente. En d'autres termes, l'information doit être facile à comprendre, partiellement connue, d'une logique courante.

Les textes narratifs ne doivent pas être confondus avec les descriptions qui exigent le redoublement de l'attention portée au détail

Par contre, les textes à haut degré d'argumentation tels que les discours politiques, qui attirent l'attention aux nuances, au ton et au style, sont généralement pratiqués à la fin du cursus.

Le style des textes est adapté au type mais généralement la difficulté va croissante. D'abord les discours sont prononcés dans une langue parlée par un interlocuteur natif, pour atteindre le niveau d'un style solennel et un langage éloquent, travaillé à la fin de la formation. Il est utile de ne pas commencer par les discours prononcés avec un accent étranger et de les introduire plutôt pas à pas à des étapes ultérieures.

(G) Exigence de sujet et de terminologie

Le choix de sujet est conditionné par le type de texte utilisé et par le but de formation. A l'étape préliminaire, le formateur préférerait de donner des exposés sur les sujets simples et connus pour les étudiants. Il peut oraliser, ou faire oraliser par les étudiants, «[...] les articles clés de journaux ou de revus donnant des informations d'actualité, des textes grands public que les étudiants ont l'habitude de lire» (Seleskovitch & Lederer 2002: 21). Il peut utiliser un récit d'un voyage ou d'un roman, ou la description de la situation politique contemporaine qui est plus narrative qu'argumentative. A une étape plus avancée, il commencera à utiliser les discours à une haute densité terminologique.

Tous les sujets choisis doivent, néanmoins, satisfaire aux deux exigences :

- ils doivent être ancrés dans l'actualité. Cet ancrage joue un rôle double : d'un côté, l'actualité éveille la curiosité et l'intérêt des futurs interprètes qui dans la vie professionnelle sont forcés d'être des touche à tout. De l'autre côté, surtout à l'étape préliminaire, l'appui sur l'actualité facilite les associations et la contextualisation du discours, essentielles pour la compréhension ;
- ils doivent pour le changement de type de texte, respecter la logique : connu/ignoré. Il est recommandé d'introduire chaque nouveau type de texte à l'appui d'un sujet connu. (ex. narratif connu/narratif ignoré).

Pendant les réunions internationales cinq groupes de sujets sont traités : *sujets politiques/sujets sociaux, sujets cultures, commerciaux et militaires* (Mahmoodzadeh 1992). Tous sujets confondus, l'interprète doit être muni d'une culture générale assez vaste. Pour répondre à ce besoin, certains cours de consécutive sont organisés autour des sujets précis (Weber 1989). Si tel est le cas, la liste des sujets est généralement présentée au début du cursus et les étudiants sont censés d'effectuer une recherche terminologique avant chaque séance.

Il ne faut pas éviter à tout prix les sujets peu intéressants pour les étudiants. Ils ont aussi un rôle à jouer dans l'apprentissage. Ils apprennent à mobiliser les intérêts, les associations et la curiosité intellectuelle, nécessaires dans la vie professionnelle.

4. Exigence de pertinence

Comme nous avons déjà indiqué, la formation en consécutive est à la fois orientée vers le produit et vers le processus. En conséquence, les textes utilisés à des fins de formation sont un outil de perfectionnement mais aussi celui de diagnostic. En conséquence, ils doivent, selon sous, répondre à une exigence de plus, l'exigence que nous appelons l'exigence de pertinence.

En nous appuyant sur la définition fournie par la théorie psychométrique (Hornowska 2003), nous pouvons constater que la pertinence renvoie à la notion du but de l'exercice. L'exercice est considéré comme pertinent quand il permet de vérifier ce qu'il est censé vérifier.

La question de la pertinence des textes utilisés dans la formation des interprètes, ou plutôt de la pertinence du choix de ces textes, pose les problèmes de nature méthodologique et renvoie nécessairement aux problèmes de l'évaluation et de son rôle, de la compétence de l'interprète, des critères d'évaluation et de son interdépendance.

La restitution d'un texte offre la possibilité d'inspection de différents processus cognitifs qui doivent être améliorés par la formation. Considérée du point de vue de «produit», elle donne la possibilité d'identifier les lacunes à combler. Considérée du point de vue de «processus», elle permet de déterminer le progrès accompli.

La question est de savoir quels processus sont améliorés à quelle étape et s'ils sont vraiment améliorés par biais d'un discours prononcé, même lorsqu'il remplit les exigences précitées ; en d'autres termes, il s'agit de savoir si un texte donné en exercice répond à l'exigence de pertinence.

Chaque nouvel exercice se veut donner une valeur ajoutée aux compétences d'un futur l'interprète. En conséquence, son approche au texte sera soumise à l'évolution. Afin de vérifier la présence d'une valeur ajoutée, il suffit alors de comparer ses prestations dans le temps. Or, cette approche ne permet que de vérifier la pertinence de la formation.

L'évaluation de la pertinence d'un texte donné en exercice exige alors un autre mode de comparaison.

Une des méthodes utilisées pour démontrer les différences dans les capacités cognitives est la «méthode de corrélations cognitives», adoptée aussi pour la recherche en interprétation (Padilla et al. 1999). La méthode consiste à sélectionner les sujets qui, hypothétiquement, diffèrent dans leurs compétences, à les soumettre à une tâche dont l'exécution soit exige le recours à une compétence, soit n'est pas possible sans le perfectionnement préalable de cette compétence, et ensuite à comparer leurs résultats. Lorsque l'analyse qualitative et quantitative des résultats selon les critères prédéfinis démontre

l'écart des résultats entre les sujets, il est constaté que la tâche en question effectivement exige le recours à cette compétence.

Selon nous, la méthode permet aussi de vérifier la pertinence des exercices textuels utilisés dans la formation des interprètes. Elle consistera alors à comparer :

- (a) pour les tests d'aptitude : les résultats de la restitution d'un même texte par deux candidats qui hypothétiquement diffèrent dans leur compétences et aptitudes. Reste à savoir quelle compétence ou compétences sont recherchée par biais de l'exercice de restitution ;
- (b) pour l'étape intermédiaire : les prestations à partir d'un même texte par un étudiant déjà en formation avec un étudiant débutant en formation ;
- (c) pour l'étape de perfectionnement : les prestations à partir d'un même texte par un étudiant avancé et un interprètes professionnel.

5. Conclusion

Les textes pour la formation des interprètes de conférence sont choisis en fonction des besoins professionnels et des besoins didactiques. Les discours prononcés sont soit tirés directement de la vie professionnelle, soit renvoient, par leur sujet, genre ou terminologie à la réalité professionnelle et sensibilisent les étudiants à des types de locuteurs et de locutions interprétées sur le marché. En même temps, la progression de la difficulté textuelle devient un outil didactique puissant. Elle permet à développer et perfectionner les processus cognitifs et les stratégies nécessaires pour un interprète professionnel. Afin de remplir les objectifs de la formation, ces textes doivent répondre à un ensemble d'exigences dont celle de l'exigence de pertinence nous semble pédagogiquement essentielle. La formation des interprètes de conférence est organisée autour des axes, constituant les points de passage à l'acquisition de nouvelles compétences et le préalable à leur perfectionnement consécutif. Il n'est pas possible de passer à des étapes consécutives sans définir et acquérir le préalable. Or, les textes utilisés pour les définir doivent être pertinents, i.e., ils doivent permettre de déterminer ce qu'ils sont censés aider à déterminer.

Bibliographie

- Čenkova, I. (1995) : Le rôle de l'audiovisuel dans la formation des interprètes de conférence. In : Snell-Hornby et al. (1995 : 227–232).
- Gile, D. (1995) : *Basic Theories and Concepts for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins.
- Gran, I. & J. Dodds (eds.) (1989) : *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine : Campanotto Editore.
- Hornowska, E. (2003) : *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kalina, S. (1995) : Some views on the theory of interpreting training and some practical suggestions. In : Snell-Hornby et al. (1995 : 219–225).
- Kopczyński, A. (1980) : *Conference Interpreting. Some Linguistic and Communicative Problems*. Poznań : WNUAM.
- Kurz, I. (1989) : The use of video-tapes in consecutive and simultaneous interpretation training. In : Gran & Dodds (1989 : 213–215).
- Longley, P. (1989) : Aptitude testing of applicants for a conference interpretation course. In : Gran & Dodds (1989 : 105–109).
- Mahmoodzadeh, K. (1992) : Consecutive interpreting: Its principles and techniques. In : C. Dollerup & A. Loddegard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience*, Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins. 231–236.
- Moser-Mercer, B. (1994) : Aptitude testing for conference interpreting: Why, when and how. In : S. Lambert & B. Moser-Mercer (eds.) *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpreting*, Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins. 57–68.
- Moser-Mercer, B. (2002) : Process models in simultaneous interpreting. In : F. Pöchhacker & M. Schlesinger (eds.) *The Interpreting Studies Reader*, London & New York : Routledge. 148–161.
- Padilla, P., M. T. Bajo & F. Padila (1999) : Proposal for a cognitive theory of translation and interpreting, a methodology for future empirical research. *The Interpreter's Newsletter* 9 : 61–78.
- Schweda-Nicholson, N. (1985) : Consecutive interpretation training: Videotapes in the classroom. *Meta* 20 : 148–154.
- Seleskovitch, D. (1968) : *L'interprète dans les conférences internationales; problèmes de langage et de communication*. Paris : Lettres modernes Minard.
- Seleskovitch, D. & M. Lederer (2002) : *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Dider Erudition : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Setton, R. (1999) : *Simultaneous Interpretation. A Cognitive-Pragmatic Analysis*. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins.
- Snell-Hornby, M., F. Pöchhacker & K. Kaindl (eds.) (1995) : *Translation Studies—An Interdisciplinary*. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins.
- Taylor, C. (1989) : Textual memory and the teaching of consecutive interpretation. In : Gran & Dodds (1989 : 177–184).
- Weber, W. K. (1989) : Improved ways of teaching consecutive interpretation. In : Gran & Dodds (1989 : 161–166).