

La recherche relative à la formation des interprètes

Les thèmes dominants dans les publications sur la formation à l'interprétation sont la sélection des étudiants, l'évaluation de leur performance et l'enseignement des méthodes permettant de développer les compétences nécessaires à l'interprétation (Pöchhacker, 2004 : 177). Monique Cormier (1990 : 427) estime que les publications en didactique de l'interprétation n'abondent pas. Pendant les années 1990, il existait une volonté d'apporter un peu de changement à la réflexion sur l'enseignement de l'interprétation, d'autant que la nécessité de créer des formations était fortement ressentie par les institutions elles-mêmes (Caminade, 1995 : 247).

À la même période, D. Gile (1995 *a* : 168) estime toutefois que la majorité des textes relatifs à la formation à l'interprétation sont très répétitifs, prescriptifs et ne répondent pas aux critères de la recherche. Quant aux manuels d'enseignement, malgré un regain d'intérêt pour les aspects théoriques de la pédagogie en Traduction, peu de ressources étaient disponibles à cette époque pour les enseignants désireux de trouver des idées théoriques pouvant se rattacher à leur pratique de l'enseignement (Sawyer, 2004 *b* : 217).

Des années plus tard, le regard critique à l'égard des publications traitant de la formation des interprètes n'a pas beaucoup changé. Miriam Shlesinger (Shlesinger et Voinova, 2013 : 17-18) affirme que, même après un certain nombre d'études publiées, les chercheurs manquent encore d'informations exhaustives sur l'enseignement de l'interprétation. Selon elle, les connaissances systématiques sur la formation des interprètes sont quasi-inexistantes, et les recherches empiriques sur l'efficacité des moyens alternatifs d'aborder cette formation (directionnalité, expérience, multilinguisme, prise de notes, etc.) peu nombreuses. Elle pense

qu'il y a beaucoup de spéculation, de théories, de tâtonnements, mais en définitive très peu de recherches comparatives solides. Elle ajoute que ce type de recherches se heurterait sans doute à des difficultés méthodologiques. Il est en effet très délicat de réaliser des études *longitudinales* : les cours dispensés dans les formations d'interprètes sont souvent assez brefs et il est difficile d'y discerner les progrès réalisés par les étudiants. Il est également compliqué de se livrer à des comparaisons entre différents groupes d'étudiants, car pour chaque combinaison de langues, les effectifs d'une classe sont extrêmement réduits. De plus, les profils linguistiques des élèves sont souvent très variés, de telle sorte qu'il est difficile de définir des groupes homogènes qui puissent être comparés à d'autres.

La situation semble ne pas avoir beaucoup évolué au cours de ces dernières années. Ainsi, R. Setton et A. Dawrant (2016 : XXIII) font le même constat que M. Shlesinger : la comparaison empirique de la validité de différentes méthodes de formation à l'interprétation de conférence s'avère ardue à cause d'obstacles d'ordre pratique : petits échantillons, variabilité individuelle élevée et nature évasive des discours interprétés. Ces deux auteurs évoquent aussi le problème du manque de données publiées. Selon eux, seules quelques écoles bien connues ont largement réussi à former des interprètes de conférence de haut niveau.

Par ailleurs, nous avons pu constater au cours de la préparation de ce tour d'horizon que les publications relatives à la formation des interprètes sont bien moins nombreuses que celles qui concernent la formation des traducteurs¹⁵. M. Shlesinger estime même que nous nous trouvons face à une pénurie générale de recherches solides sur la formation (*Ibid.*, 18). Notons tout de même que la situation a quelque peu évolué depuis les années 1990 et que la recherche sur la formation des interprètes, notamment la recherche empirique, a fait de nets progrès depuis une décennie, comme en témoignent les statistiques publiées dans le *CIRIN Bulletin* (www.cirinandgile.com).

La nécessité de la formation et l'état des écoles d'interprètes de conférence

Si les chercheurs accordent une place importante à la formation dans leurs publications, beaucoup de praticiens refusent l'idée d'une recherche scientifique consacrée à la Traduction (Gile, 1994 : 39). Certains parmi eux ont peur que leur profession perde de son mystère si elle

¹⁵ À titre d'exemple, dans le livre de Martha Tennent (ed.), (2005). *Training for the new millennium: Pedagogies for translation and interpreting*, seulement quatre articles sur les douze que contient l'ouvrage traitent de l'interprétation de conférence.

est étudiée de près ; d'autres ne croient pas que la science puisse éclaircir le processus et les interactions de la Traduction (*Ibid.*). Qui plus est, la formation des interprètes n'est pas toujours considérée comme une nécessité : bon nombre de praticiens estiment en effet, encore aujourd'hui, que l'interprète est souvent en mesure d'acquérir ses compétences sur le terrain (chap. VI). Christopher Thiéry (1981 : 410) estime que de nombreux interprètes exercent ce métier sans avoir suivi de formation :

« Beaucoup d'interprètes, et non des moindres, ont acquis une grande compétence professionnelle sans suivre un enseignement quelconque. Il est permis de penser que d'autres ont pu atteindre le même niveau malgré l'enseignement reçu. La remarque essentielle, toutefois, est que l'apprentissage de l'interprétation de conférence exige de toute façon un effort individuel de création de la part de l'étudiant ».

À la question : « Puis-je devenir interprète de conférence professionnel sans une formation appropriée ?¹⁶ », la réponse de l'AIIIC n'est pas catégorique, car certains interprètes ont réussi sur le marché sans être formés, comme ceux qui travaillèrent pour les tribunaux internationaux à l'issue de la deuxième guerre mondiale. Cependant,

« Depuis 1970, la recherche interdisciplinaire permet de mieux saisir les processus complexes de l'interprétation et des méthodes efficaces d'enseignement ont été mises au point. La formation systématique est aujourd'hui le moyen le plus sûr pour acquérir les compétences nécessaires au bon exercice d'une profession, quelle qu'elle soit. Il est essentiel d'accumuler un grand nombre d'heures de pratique effective, en compagnie d'autres personnes en formation et sous la direction d'enseignants/praticiens expérimentés » (*Ibid.*).

La majorité des chercheurs estiment qu'une formation est obligatoire pour devenir interprète et avoir accès au marché. C'est le cas, par exemple, de Wilhelm Weber, (1984 : 2)¹⁷ qui pense que sans formation, l'autodidacte acquiert de mauvaises habitudes :

« Only exceptionally gifted people (of whom I have only met one or two during my professional career) can hope to accede to these professions [translation and interpretation]

¹⁶ <http://aiic.net/page/2678/conseils-aux-etudiants-souhaitant-devenir-interpretres-de-conference>. Consulté le 25 août 2018.

¹⁷ « It will come as no surprise to the reader that I am of the opinion that translation and interpretation must be taught, and taught properly » (Weber, 1984 : 1).

on their own without developing serious bad habits and making mistakes that will tarnish their professional performance for the rest of their careers ».

Nul doute, donc, que la formation des traducteurs et des interprètes soit une nécessité (Caminade, 1995 : 247). D. Gile (2009 : 1) affirme : « It is increasingly recognized that formal training in Translation schools is the most practical way to teach and test abilities to provide the market with reliable professionals, (...) ». De même, Jennifer Mackintosh (1999 : 67) trouve que : « The growth in the number of schools and international gatherings devoted to interpreter training suggests that indeed, interpreters are no longer born, but made ». Plus récemment, R. Setton et A. Dawrant (2016 : XXI) mettent l'accent sur la complexité de la tâche de l'interprète. Ils ajoutent :

« This [interpreting] takes a complex mix of ingredients - language, analysis, empathy, knowledge and technical skills - that for best results should be stirred into expertise by teacher and students working together: interpreters are both born *and* made ».

Quant à l'état des écoles d'interprétation, D. Seleskovitch (1968) considère que la formation que dispensaient dans les années 1960 les nombreuses écoles d'interprètes qui avaient vu le jour depuis la guerre était souvent mal conçue par rapport aux exigences du métier. Elle ajoute qu'il n'y a à cela rien d'étonnant, car le processus par lequel l'interprétation s'effectuait était alors largement méconnu : n'y voyant qu'une sorte de décalcomanie verbale, on n'en considérait en effet que l'aspect purement linguistique (Seleskovitch, 1968 : 29). Ce qui est frappant, c'est que 40 ans plus tard, la TIT fait le même constat : il existe toujours des institutions où l'on confond traduction et enseignement des langues, traduction écrite et interprétation (Seleskovitch et Lederer, 1989 [2^e éd. 2002] : 14).

Ainsi, tous s'accordent sur le fait qu'une formation ne peut être que bénéfique pour l'étudiant et lui faire acquérir plus rapidement ses compétences. Mais une maîtrise parfaite des langues « B » et « C » est-elle vraiment possible ? Si oui, ne deviennent-elles pas des langues dites « A » ? Peut-on devenir un « vrai bilingue » (selon les termes de C. Thiéry) ? Cet adjectif est-il le plus adéquat dans ce contexte ? Nous aborderons ces réflexions plus loin, au regard des données recueillies dans les enquêtes sur les difficultés des étudiants arabophones (chap. VI).

I.4.4 Aptitudes et admission

Différentes publications sur les compétences des interprètes se sont attachées à éclairer la notion d'aptitude, notion clé dans l'enseignement de l'interprétation de conférence. Le travail

des chercheurs sur la façon dont s'établit la liste des aptitudes requises s'avère en effet important pour la sélection des candidats à l'entrée des formations d'interprètes. La capacité et son corrélat plus complexe, l'aptitude, comptent parmi les principaux déterminants de la performance humaine en interprétation (Moser-Mercer, 2008 : 5). Ainsi, la littérature ayant trait aux tests d'aptitude dans ce domaine est assez vaste. Étant un concept abstrait, l'aptitude n'a pas de définition unique qui couvrirait toutes ses facettes.

En traductologie, le terme « aptitude » désigne les qualités que l'étudiant doit posséder au moment où il accède aux cours d'interprétation (Keiser, 1965 *a* : 28). Dans les premières publications sur ce thème, ce terme était synonyme de *talent* :

« Si les étudiants sont tous doués, ils deviendront interprètes, quel qu'en soit le nombre. Mais il serait anormal de permettre à des candidats dépourvus de dons de se lancer dans des études d'interprétation alors qu'il serait patent qu'ils ne deviendront jamais interprètes, ou qu'ils ne le deviendront qu'après quinze ans d'études, ce qui entraînerait une disproportion des efforts injustifiable » (Keiser, 1965 *b* : 3).

Parmi les questions les plus problématiques qui ont trait à la formation des interprètes se posent celle des conditions d'admission et celle de la réussite au diplôme. Selon D. Gile (2005 *c* : 142), il est difficile de prévoir et de savoir qui, après l'admission, va atteindre le niveau requis de compétence à la fin de la formation. Au cours d'une formation de deux ans, les étudiants sont testés à trois reprises : lors de l'admission, puis à la fin de la première année, et enfin un dernier test a lieu à la fin de la deuxième année (Gile note que le taux d'échec est très élevé : il est souvent supérieur à 50 %). La sélection à l'admission est également problématique parce que la législation nationale ne permet pas toujours d'effectuer une telle sélection (*Ibid.*).

P. Longley (1989 : 105) estime que l'aptitude à l'interprétation est une capacité *naturelle ou instinctive* qui se caractérise par une propension naturelle à l'écoute, à la compréhension et à la transmission d'un message original d'une langue vers une autre. Il s'agit d'une propension qui peut être développée à travers une formation, et non d'un génie ou de quelque chose de miraculeux, selon ses propres mots. La définition de ce terme s'est élargie plus tard pour

englober les capacités (l'habilité), les compétences et les caractéristiques personnelles jugées nécessaires (indicateurs fiables) pour le succès de la formation d'interprètes (Russo, 2011¹⁸).

I.4.4.1 Test d'admission

Nous avons remarqué qu'il existe peu d'études empiriques sur les différents aspects de la pédagogie et de la formation à l'interprétation de conférence. L. Gran et J. Dodds (1989) soulignent le besoin d'une approche plus scientifique dans l'analyse de cette activité mentale [l'interprétation] hautement sophistiquée, ainsi que dans la méthodologie de son enseignement. Par « scientifique », les auteurs expriment leur souhait que les hypothèses intuitives deviennent sujettes aux tests expérimentaux et que les mêmes résultats soient reproduits par différents chercheurs (*Ibid.*, 12). L'un des objectifs principaux du premier colloque international sur l'interprétation de conférence à l'Université de Trieste (Gran et Dodds, 1989) était de comparer les méthodes d'enseignement dans les écoles des différents pays et d'évaluer les tests d'aptitude pour les candidats souhaitant étudier l'interprétation de conférence. La remarque de L. Gran et J. Dodds (1989) reste valable des années plus tard. S. Kalina (2011 : 149) souligne en effet le manque d'études empiriques dans ce domaine :

« The number of scientific publications on interpreting aptitude has so far been limited, and the lack of reliable and valid results on the basis of generally accepted principles of test theory and properly defined testing methods with sufficiently large numbers of subjects tested has been problematic ever since testing for interpreting aptitude was introduced ».

Depuis les années 1980, des tentatives ont été faites pour rendre la sélection des candidats en interprétation plus scientifique (Pöchhacker et Liu, 2014¹⁹). Cependant, plus de 30 ans plus tard, F. Pöchhacker et M. Liu notent que peu de recherches empiriques sur l'aptitude à l'interprétation ont à ce jour été réalisées en dépit de doutes récurrents sur la fiabilité, la validité et la puissance prédictive des tâches visant à tester les candidats pour les programmes de formation d'interprètes (*Ibid.*, 1).

¹⁸ Voir aussi Karen Bontempo & Jemina Napier (2009). L'AIIC a également établi une liste des aptitudes personnelles les plus utiles qu'un interprète de conférence doit posséder sur le lien suivant : <http://aiic.net/page/2678/conseils-aux-etudiants-souhaitant-devenir-interpretes-de-conference>. Consulté le 09 août 2018.

¹⁹ F. Pöchhacker & M. Liu (eds), (2014). *Aptitude for Interpreting*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam & Philadelphia. Ce livre comprend une dizaine d'études sur l'aptitude (ensemble d'articles parus déjà en 2011 dans la revue *interpreting*).

Le but du test d'aptitude est de vérifier la compatibilité de l'étudiant avec le programme de la formation. W. Keiser (1965 *b*) estime que l'examen d'aptitude doit tirer ses racines de la réalité, qu'il est fait dans l'intérêt des étudiants et qu'il est utile aux professeurs, car « l'élimination des sujets non doués permet un enseignement homogène » malgré les nombreuses lacunes existant dans la connaissance des facteurs qui interviennent dans les aptitudes physiques et psychiques de l'apprenti-interprète (*Ibid.*, 4).

Dans l'une des premières publications sur l'aptitude, W. Keiser (1965 *a* : 31-32) indique que le contenu des tests d'aptitude, quelle que soit leur forme, devrait permettre au jury de se faire une idée nette sur la présence des qualités attendues d'un futur interprète de conférence. Selon lui, en règle générale, les tests portent sur les qualités suivantes :

- Les connaissances linguistiques effectives.
- La culture générale (y compris la mémoire de travail du candidat, d'après Keiser²⁰).
- Le niveau intellectuel, la faculté de compréhension et la rapidité d'esprit (*Ibid.*, 35).
- L'aptitude physique et psychique (voir aussi David et Margareta Bowen, 1989 : 110).

Dans l'étude (Gerver *et al.* 1984), des interprètes et des psychologues ont développé ensemble des tests psychométriques destinés à faciliter la sélection des candidats souhaitant étudier l'interprétation (sur un échantillon de 29 participants, 21 femmes et 8 hommes, entre 21 et 35 ans, 12 tests). Ces tests étaient de trois types différents : tests basés sur des documents textuels (huit), tests évaluant les sous-compétences linguistiques (trois) et tests évaluant le stress de la vitesse (un). Les résultats de ces tests ont été corrélés avec les notes des évaluateurs à l'examen final, en fin de formation. On a ainsi pu observer que les étudiants ayant réussi à l'examen avaient obtenu des résultats plus élevés dans tous les tests que ceux qui avaient échoué (*Ibid.*, 17). L'objectif de l'étude était d'évaluer la capacité du candidat à saisir et transmettre rapidement le sens du discours oral (*Ibid.*, 19). Il semble donc y avoir un certain consensus entre les interprètes et les enseignants d'interprétation sur les compétences et les qualités recherchées chez les nouvelles recrues (connaissance des langues, compréhension rapide, culture générale solide, etc.).

De son côté, P. Longley (1989 : 106) évoque les caractéristiques de la personnalité de l'interprète. Elle définit avec D. Gerver sept aptitudes à tester pour vérifier la capacité du

²⁰ « Elle [la mémoire] intervient dans les connaissances du candidat, dans la culture générale, mais il paraîtrait difficile d'en faire un élément sui generis, du moins dans l'état actuel de nos connaissances en la matière » (Keiser, 1965 *a* : 31).

candidat à étudier l'interprétation de conférence. Comme W. Keiser, elle commence par insister sur une excellente connaissance des langues « A », « B » et « C » ainsi que des cultures associées à ces langues. Ensuite, une capacité à saisir et à transmettre rapidement le sens du discours sans tenir compte des signifiants des mots de la LS, une mémoire qui maintient les liens entre les séquences logiques du discours. Elle parle également de la capacité de transmettre les informations agréablement sans stress, de la curiosité et de la volonté d'acquérir de nouvelles connaissances. Elle ajoute enfin la capacité à travailler en tant que membre d'une équipe et sous pression pendant de longues périodes. En ce qui concerne la connaissance des langues²¹, P. Longley (*Ibid.*, 107) considère que l'on peut améliorer l'utilisation des langues de travail, élargir le champ lexical (le vocabulaire) et les moyens pour acquérir les jargons de chaque domaine, mais que la base de ces langues doit être déjà solide chez les candidats souhaitant étudier l'interprétation.

Par ailleurs, elle présente un certain nombre de tests permettant d'examiner les aptitudes que l'étudiant devrait posséder pour pouvoir entamer une formation à l'interprétation. Par exemple, pour vérifier l'aptitude à saisir le sens rapidement, plusieurs tests sont mis en place. D'abord, il y a le *Cloze test* (voir aussi Gerver *et al.* 1984 et Pöchhacker, 2014), dans lequel le candidat doit restaurer les mots omis d'un discours donné. Ce test vise à évaluer les aspects lexicaux, syntaxiques et sémantiques du traitement de la langue par ledit candidat. Ensuite, le test de *détection d'erreurs* offre une approche alternative pour évaluer la vitesse et l'exactitude de sa réponse.

Pour ce qui est de la troisième aptitude, c'est-à-dire la mémoire logique, il y a un test qui consiste à demander au candidat, après lui avoir fait écouter un discours, d'en restituer l'idée générale, d'argumenter d'abord dans le même sens que ce discours, de citer les idées secondaires, puis d'argumenter dans le sens contraire, de réfuter, d'identifier les idées pertinentes ou non-pertinentes et, pour finir, de formuler une conclusion. Enfin, au moyen d'un entretien, on note l'aisance du candidat lorsqu'il est placé en situation de stress, sa réceptivité face à la critique, son agressivité ou sa passivité, sa capacité à écouter, sa précision, sa confiance en lui-même ou son manque de confiance (Longley, 1989 : 107).

Les critères des tests d'aptitude ont évolué avec le temps. Les traits de la personnalité dans le profil du candidat tendent à prendre une importance croissante par rapport à celle qu'on

²¹ La connaissance des langues du candidat s'évalue par son lexique, sa grammaire, ses expressions idiomatiques et, dans le cas de sa langue active, de sa diction (Bowen, 1989 : 110).

accorde traditionnellement aux compétences cognitives (Pöchhacker et Liu, 2014 : 2). Tout en donnant un aperçu chronologique de l'évolution de la réflexion sur l'aptitude, M. Russo (2011/2014) examine divers modèles de test qui permettent l'identification des indices statistiquement significatifs dans les résultats d'examens d'admission. Son étude met l'accent sur le peu d'attention accordée, dans la plupart des examens d'admission, à ce qu'elle appelle les « *soft skills* » des candidats, tels que la motivation²² et d'autres traits de la personnalité (Pöchhacker et Liu, 2014 : 2). Elle passe en revue la littérature existante sur les tests d'aptitude en vue de mettre en exergue les principaux thèmes qui en ressortent, tels que les qualités permettant de fournir des indications sur l'aptitude d'un éventuel interprète, la mesure de ces qualités et les types de tests qu'on doit établir, la question des tests valides et fiables, les propositions pour la conception des essais et, enfin, la description des tests d'aptitude qui identifient des indices statistiquement significatifs. D'après elle, les résultats disponibles à ce jour montrent que les compétences cognitives liées à l'interprétation et la fluidité verbale peuvent être mesurées.

I.4.5 Les compétences dans le programme d'une formation à l'interprétation

M. Albl-Mikasa (2013 a : 19) pose la question suivante : en formation à l'interprétation, que peut-on apprendre et quelles sont les compétences dont l'étudiant a besoin pour devenir interprète professionnel ?

D. Gile (1989 : 28-29), à partir de l'analyse qu'il présente sur la qualification des diplômés dans les différentes écoles d'interprétation, a proposé de développer les compétences des étudiants dans cinq domaines :

- Le talent, qui relève essentiellement de la psychologie et de la psychopédagogie. Il peut être décelé chez l'interprète et il serait intéressant de savoir comment développer ses différentes composantes, car l'interprète doit avoir une personnalité qui « passe la rampe », savoir s'exprimer oralement et être doté d'une bonne « capacité mentale » pour les opérations précises, notamment en simultanée.
- Le comportement professionnel, car les jeunes diplômés « souffrent souvent d'une certaine méconnaissance du côté professionnel de leur nouveau métier ».

²² Voir aussi Šárka Timarová & Heidi Salaets (2011), qui explorent les traits caractéristiques des étudiants ayant décidé de s'inscrire à un programme de formation d'interprètes. Ces auteurs ont remarqué que les étudiants qui choisissent eux-mêmes l'étude de l'interprétation ont tendance à faire preuve de flexibilité cognitive et de motivation plus élevées, et aussi à être moins sensibles à l'angoisse qui accompagne l'interprétation simultanée.

- La compétence technique, dans la mesure où certaines méthodes d'enseignement peuvent être plus efficaces que d'autres, que ce soit sur le plan de la nature de l'exercice ou de sa durée.
- Les connaissances linguistiques.
- Les connaissances générales et spécialisées.

Plus tard, D. Gile (2001 a : 381) a considéré que les composantes de l'apprentissage de l'interprétation de conférence différaient légèrement d'une école à une autre en ce qui concerne les bases fondamentales de l'enseignement de l'interprétation. De manière générale, on considère que l'étudiant doit avoir une culture générale importante ainsi qu'une maîtrise « complète » de ses futures langues de travail, mais D. Gile mentionne qu'en réalité, une telle situation est devenue plus rare. Helge Niska (2005 : 39) ajoute également que les traductologues ont globalement insisté sur l'importance de la formation (académique/universitaire ou non) dans l'acquisition des compétences en interprétation de conférence. L'enseignement est assuré par des interprètes professionnels et les compétences, notamment linguistiques, sont mises en exergue par des organisations professionnelles – la plus connue étant l'AIIC.

Selon B. Moser-Mercer (2000), la première compétence que l'on doit développer est la capacité à comprendre. C'est un préalable à la réalisation des autres parties de l'interprétation. Il faut une initiation systématique aux compétences de l'interprétation qui reflètent les exigences cognitives des apprentis dans leur cheminement vers l'expertise (*Ibid.*, 57). Pour elle, les étudiants doivent avoir une compréhension du contexte dans lequel se déroule l'interprétation et du processus qu'elle implique avant même de se rendre en cabine. Il s'agit d'une compréhension solide de l'interprétation, de son déroulement dans le temps, de la simultanéité de ses composantes et de la manière dont les ressources sont affectées et de la complexité des compétences cognitives nécessaires. Cela suppose au préalable que l'étudiant acquière une excellente compétence en langues actives et passives (*Ibid.*, 58). B. Moser-Mercer souligne également d'autres compétences cognitives telles que la mémoire, la gestion de la charge de travail, la capacité de déplacer l'attention d'une partie du processus vers une autre. L'étudiant doit, selon elle, développer la compétence de l'écoute sélective et apprendre à contrôler son discours de façon à ne pas rester trop proche de la structure de la LS (*Ibid.*, 58-59).

I.4.5.1 Difficultés et compétences des étudiants en interprétation selon la TIT

Pendant que se déroule l'interprétation, compréhension, déverbalisation et reformulation « se chevauchent et se superposent les unes aux autres en nombre variable à chaque instant » (Seleskovitch et Lederer, 1984 [4^e éd. 2001] : 137). Ainsi les difficultés en interprétation tournent-elles autour de ces trois concepts. D. Seleskovitch et M. Lederer (1989 [2^e éd. 2002]), au fil de leur analyse de l'enseignement depuis la consécutive sans prise de notes jusqu'à l'interprétation simultanée avec texte, identifient un ensemble de difficultés. Le chapitre 3 de leur livre (*Ibid.*), consacré à la simultanée, met en exergue les difficultés que rencontrent les étudiants ainsi que les compétences dont ils ont besoin pour les surmonter. Nous classons ici ces difficultés selon leur ordre d'apparition dans l'ouvrage :

- Les difficultés résident dans l'expression immédiate de ce que l'interprète comprend et dans la prise de la parole en même temps que l'orateur. Aussi son produit couvre-t-il celui de l'orateur, si bien que le travail de l'interprète gêne sa propre audition (*Ibid.*, 136-137).
- Le danger de se borner à un simple transcodage de deux systèmes linguistiques (*Ibid.*, 131).
- L'interprétation de conférence relève d'un processus mental « contre nature », dans lequel l'interprète doit exprimer sa pensée pendant que les mots de l'orateur résonnent encore à son oreille. Acquérir cette compétence n'est pas un acte spontané (*Ibid.*, 133).
- La difficulté majeure que l'étudiant rencontre est celle de la maîtrise des langues de travail qui doit être plus poussée en simultanée qu'en consécutive (*Ibid.*, 136)²³. Une telle difficulté devient plus pesante lorsqu'il faut distinguer les idiotismes et les tournures linguistiques d'expressions propres à l'orateur (Seleskovitch et Lederer, 1989 [2^e éd. 2002] : 145). L'étudiant a alors du mal à faire la distinction entre niveau de langue et niveau de discours (*Ibid.*, 172).
- La difficulté que pose la compréhension du discours de départ peut être due à la non prise en compte du contexte et de l'implicite du discours. Il faut interpréter chaque segment du discours en fonction du contexte cognitif²⁴ créé par les passages qui ont précédé (*Ibid.*, 153). Calquer les mots ou les phrases de l'orateur rend la compréhension difficile, d'autant plus que

²³ Beaucoup d'auteurs estiment que la majorité des étudiants présentent des faiblesses dans leurs langues de travail, en particulier dans leurs langues passives (Moser-Mercer, 2000 et Gile, 2009).

²⁴ Le contexte cognitif, selon M. Lederer (2006 : 29 et 32), est constitué des connaissances acquises à la lecture/l'écoute du texte/discours, conservées en mémoire à court terme et servant à l'interprétation des segments de texte/discours suivant.

ce dernier a une pensée plus vaste que le sens des paroles qu'il utilise prises isolément (*Ibid.*, 144).

- Les difficultés de la mise en pratique des opérations (compréhension, déverbalisation et restitution) en simultanée proviennent du fait que ces activités se télescopent. Le défi est de conserver un équilibre de l'attention entre ce qu'il suffit d'entendre sans qu'il soit nécessaire d'en retenir la forme, et les termes qu'il faut écouter pour les transcoder (*Ibid.*, 135).
- La difficulté de la restitution dans la langue maternelle de l'interprète. Réexprimer le discours de la LS nécessite de retrouver les normes universelles du langage tout en respectant les contraintes de sa propre langue. Il faut adapter le discours interprété aux connaissances des auditeurs qui ne connaissent ni la langue de l'orateur ni sa culture (*Ibid.*, 134). Il faut aussi s'aligner sur le registre d'expression de celui que l'on interprète (*Ibid.*, 142). L'interprète doit tenir compte du discours individuel, non pas de la langue de l'orateur. Or, comment respecter les tournures habituelles de l'original alors que la continuité du discours sonore de l'orateur constitue un obstacle permanent dans l'oreille de l'interprète ? L'interprétation exige d'utiliser tous les indices cognitifs de l'ensemble du discours de l'orateur (*Ibid.*, 154).
- La qualité de l'interprétation se mesure à la clarté et à la cohérence du discours restitué. Ces deux notions n'impliquent pas nécessairement une correction grammaticale parfaite (*Ibid.*, 137) : en effet, l'interprétation est parfois maladroite et même fautive du point de vue grammatical, mais tant qu'elle n'est pas contaminée par l'original (*Ibid.*, 138) et que le fil du raisonnement est précisément rendu, on peut dire qu'elle est de bonne qualité (*Ibid.*, 152).
- La difficulté du transcodage intempestif (*Ibid.*, 145-159), c'est-à-dire l'audition permanente de mots en simultanée.
- Difficultés liées à des éléments culturels : ceux-ci posent en général peu de problèmes en interprétation de conférence, mais il ne faut pas les négliger pour autant (*Ibid.*, 187-192). Il s'avère parfois nécessaire d'explicitier certains traits culturels, même pour les paires de langues relativement proches (*Ibid.*, 190). Cette explicitation devient plus importante à mesure que les langues de la paire en question sont portées par des civilisations plus éloignées l'une de l'autre. Les aspects culturels traités à cette occasion sont de deux ordres :
 - a) Traitement du culturel inhérent à la langue : l'interprète doit se méfier de la traduction littérale comme de la rhétorique, et doit s'abstenir d'aller trop loin dans son adaptation

aux habitudes langagières de ses auditeurs : il se contentera d'atténuer certaines hyperboles, de supprimer quelques redondances, etc.

- b) Traitement du culturel inhérent à la civilisation : selon D. Seleskovitch et M. Lederer, la part du culturel ne sera jamais très importante en interprétation, mais il y aura toujours quelques faits qui méritent d'être explicités en tenant compte des limites des explicitations (Seleskovitch et Lederer, 1989 [2^e éd. 2002] : 191). Comme nous le verrons dans la section I.6.1 et dans la deuxième partie de cette thèse, cette affirmation contredit non seulement des études récentes qui tendent à suggérer le contraire (surtout quand on étudie l'interprétation entre langues occidentales et langues d'Asie de l'Est), mais aussi toute notre propre analyse, qui démontre que les redondances, l'emphase, la logique employée, etc. relèvent bel et bien du culturel.

D'après D. Seleskovitch et M. Lederer (*Ibid.*), la difficulté ne réside pas dans la compréhension, mais dans le moment où s'expriment les aspects culturels, car le transcodage échoue plus facilement dans le domaine culturel qu'ailleurs. C'est à cet endroit que se pose aussi la question de l'ajout lors de l'explicitation, de même que son rapport avec le décalage et le peu de temps dont dispose l'interprète. Tout le défi est de mesurer les ajouts de façon à les contenir dans les limites du temps disponible pour assurer l'interprétation – cette dernière ne doit se transformer ni en un commentaire ni en une longue explicitation du discours.

- Les difficultés pédagogiques que l'enseignant rencontre pendant la formation. La tâche de l'enseignant n'est pas aisée, dans la mesure où il doit se concentrer à la fois sur le discours original et sur l'interprétation, juger de la cohérence de celle-ci par rapport à celui-là, mais aussi juger de la méthode suivie par l'étudiant et parfois prononcer lui-même le discours, à défaut de pouvoir disposer des services d'un étudiant-orateur (*Ibid.*, 166). En outre, l'enseignement doit être individualisé parce que les variantes individuelles sont nombreuses. En effet, les facteurs qui interviennent en interprétation simultanée ne présentent pas le même degré de difficulté pour chaque étudiant, que ce soit le calque, le retard pris sur l'orateur, les omissions, etc. Ainsi la difficulté en interprétation n'est-elle donc pas absolue, car les apprenants ne progressent pas en ligne droite (*Ibid.*, 186). Aucun interprète ne travaille de façon strictement identique à celle d'un autre.

Dans les publications consultées pour cette thèse, en traduction comme en interprétation, la quasi-totalité des auteurs s'accordent sur le fait qu'un Traducteur doit avoir des *connaissances et des compétences* (linguistiques, extralinguistiques, cognitives, etc.). Toutefois, peu

d'auteurs ont abordé la question de l'acquisition des compétences en fonction du milieu dans lequel se trouve le futur Traducteur (Gile, 2001 *a* et Van Dam, 1989). Dans la présente thèse, nous analyserons plus en profondeur les besoins des étudiants et des praticiens de l'interprétation dans un environnement arabophone de l'interprétation.

I.4.6 Le curriculum dans les formations d'interprètes

À la lumière des premiers écrits sur l'interprétation (qui remontent aux années 1950), la nécessité d'établir un programme solide d'enseignement dans les écoles d'interprétation s'est manifestée assez tôt. Certains auteurs ont souligné la subjectivité des méthodes utilisées par chaque enseignant. W. Keiser (1965 *b* : 3), par exemple, estime que :

« (...) chaque interprète, et par voie de conséquence chaque professeur d'interprétation, applique une méthode qui lui est propre. Chaque interprète imprime de sa marque très spécifique sa façon d'enseigner ainsi que les rapports qu'il a avec ses étudiants ».

M. Caminade (1995 : 267-268) souligne, quant à elle, que la Traduction constitue au sein de l'enseignement supérieur un domaine relativement jeune, mal défini et instable. F. Pöchhacker (2004 : 177) mentionne qu'en interprétation, la réflexion sur le curriculum des formations d'interprètes a véritablement commencé entre les années 1980 et 1990. L'objectif principal était alors de développer les compétences professionnelles à la fois en interprétation consécutive et en simultanée. Il ajoute également que la majorité des publications dans la littérature sont consacrées à des questions d'ordre organisationnel, telles que le niveau, la durée et l'intensité du programme de la formation (*Ibid.*, 178). Cependant, dans sa discussion sur la mise en place du paradigme qui régit la formation dans les écoles d'interprétation ainsi que sur le développement des curriculums, J. Mackintosh (1999 : 70) considère que les chercheurs accordent peu de place dans la littérature au curriculum en interprétation de conférence. À son tour, D. Sawyer (2004 *a* : 2) met l'accent sur le problème du manque de documents, tant externes qu'internes, sur les curriculums existants. Il considère que collecter de tels documents auprès de plusieurs écoles de Traducteurs est une tâche susceptible de s'avérer épineuse et que l'on ne trouve pas, parmi les documents fournis par les services administratifs des écoles d'interprétation, d'informations suffisamment précises sur les programmes de formation. Il ajoute que ces curriculums sont parfois développés par certaines institutions sans concertation avec les autres acteurs du domaine. Il ajoute : « (...), there is not only a lack of data on curriculum models; there is lack of clarity on what constitutes reliable data and how these data can be obtained » (*Ibid.*). Les enseignants en Traduction ne rédigent

pas tous des supports pédagogiques, et ceux d'entre eux qui écrivent ont tendance à se positionner plutôt sur le versant académique et théorique. De ce fait, si les connaissances pratiques dans le domaine abondent, elles ne se retrouvent pas toujours mises par écrit, et les tendances reflétées dans la littérature peuvent donc donner une vue biaisée de la réalité (Gile, 1995 *b* : 243).

Nous avons personnellement vécu cette expérience lors de notre étude de terrain pour cette thèse, et rencontré ces mêmes difficultés dont parlent les chercheurs évoqués ci-dessus (voir chapitre VI).

I.4.6.1 Le contenu du curriculum

Malgré l'état insatisfaisant de la recherche sur les curriculums en interprétation, les chercheurs s'accordent plus ou moins sur l'idée qu'un curriculum de formation à l'interprétation de conférence devrait en principe comprendre les éléments essentiels suivants (Mackintosh, 1999 : 77) :

- Test d'admission ;
- Enseignement de la théorie de l'interprétation ;
- Enseignement de la pratique de l'interprétation (consécutive et simultanée) ;
- Enseignement de connaissances générales.

L'AIIC ²⁵ estime, pour sa part, qu'un programme de formation à l'interprétation doit former l'étudiant à :

- Comprendre ce que l'orateur veut dire au-delà des mots qu'il prononce ;
- Préserver le message dans son contexte et en le transmettant, en consécutive ou en simultanée ;
- Maîtriser les techniques de prise de notes ;
- Travailler la concentration, l'analyse du discours et les réflexes ;
- Élaborer des glossaires utiles ;
- Se préparer à divers types de prestations professionnelles ;
- Gérer les situations génératrices de stress ;
- Observer un code de conduite ;
- Se préparer à entrer dans la profession.

²⁵ <http://aiic.net/page/2678/conseils-aux-etudiants-souhaitant-devenir-interpretes-de-conference>. Consulté le 17 août 2018.

D. Gile (2005 c : 131) explique que quasiment tous les programmes de formation à l'interprétation s'appuient sur des exercices d'interprétation intégrant un peu de traduction à vue. Dans certains programmes, ces exercices sont complétés par des cours sur l'économie, les institutions internationales, les procédures parlementaires, les langues utilisées au sein des organisations internationales, l'environnement professionnel des interprètes de conférence, la théorie de l'interprétation, les méthodes de recherche, etc. Ces cours sont toutefois considérés comme marginaux par rapport à l'acquisition des compétences en interprétation proprement dite. D. Gile ajoute que les exercices d'interprétation sont universellement considérés comme le moyen le plus efficace pour acquérir les compétences cognitives, celles relatives au renforcement linguistique et au choix des bonnes tactiques et stratégies. Certains professeurs ont recours à d'autres exercices tels que le comptage à rebours et le shadowing, qui consiste à écouter un orateur et à répéter mot pour mot ce qu'il dit (Gillies, 2013 : 266), mais d'autres enseignants refusent le recours au shadowing car il est, d'après eux, contreproductif. Ils considèrent que les compétences en interprétation sont essentiellement acquises pendant les exercices de consécutive et de simultanée.

Par ailleurs, selon Etilvia Arjona (1978 : 36), il importe de sensibiliser les étudiants aux problèmes fondamentaux que pose la communication interpersonnelle/interculturelle (incompréhension, malentendu, etc.). Elle considère que le processus de la Traduction prend place dans un contexte situationnel/culturel. Celui-ci fait donc partie intégrante de ce processus qui fait le lien entre les récepteurs et l'émetteur. Ce transfert doit donc englober les systèmes linguistiques, paralinguistiques et logiques afin de permettre une communication interpersonnelle entre l'émetteur et le récepteur (*Ibid.*). Ce point mérite une attention particulière, notamment pour ce qui est de la formation des étudiants en interprétation dans les pays en voie de développement. En effet, la communication interculturelle devient plus difficile à cause des distances et de la difficulté pour l'étudiant de se déplacer afin de renforcer la maîtrise de ses langues « B » et « C », ce qui influe effectivement sur la qualité de son bagage culturel. Il est toujours possible de maîtriser une langue étrangère sans pour autant se rendre ou résider dans l'un des pays où on la parle, mais est-ce toujours le cas pour ce qui est de la culture que véhicule cette langue ? Les participants à nos enquêtes par entretiens, dont nous détaillerons les opinions plus loin, ont à cet égard évoqué un certain nombre de difficultés.

L'AIIC²⁶ dresse un ensemble de critères visant à faciliter la mise en place d'un programme de formation à l'interprétation de conférence :

- La formation doit être au niveau master.
- Les examens oraux lors de la sélection sont essentiels pour l'évaluation de la connaissance générale et des aptitudes nécessaires à l'interprétation. Le test d'admission vérifie les compétences linguistiques, la culture générale et l'aptitude à interpréter.
- Le contenu du programme et les combinaisons linguistiques doivent refléter les exigences du marché.
- L'entraînement à la consécutive et à la simultanée doit figurer dans le programme. Il doit être conçu, dirigé et enseigné par des praticiens de l'interprétation.
- Le programme doit inclure les pratiques et éthiques professionnelles.
- Lors des cours d'interprétation, les étudiants travaillent vers la langue « A » de l'enseignant.
- L'examen final doit comprendre plusieurs tests de consécutive et de simultanée. L'échec de l'étudiant ne serait-ce qu'à l'un d'entre eux doit être éliminatoire.
- Le jury de l'examen final doit être composé d'enseignants du programme de formation concerné et de membres extérieurs qui sont eux aussi interprètes.
- Le diplôme doit préciser clairement quelles sont les langues passives et les langues actives du diplômé.

D. Sawyer (2004 a : 4) souligne quelques-unes des difficultés que pose l'enseignement de l'interprétation de conférence :

- La réduction de la durée des formations.
- L'augmentation des exigences en matière de qualité dans tous les secteurs du marché (*language interpreting industry*).
- La spécialisation croissante des conférences et la technicité croissante des sujets abordés.
- L'érosion des conditions de travail (journées de travail plus longues, tendance à la baisse du nombre d'interprètes présents en cabine).
- La vitesse élevée et l'absence d'hésitations ou de pauses dans bon nombre de discours, qui est liée au fait que de nombreux orateurs (sans doute peu entraînés à parler en public) lisent des textes écrits.

²⁶ <http://aiic.net/page/60>. Consulté le 17 août 2018. Voir aussi H. Niska (2005 : 51) et AIIC (1992) : *Advice to students wishing to become conference interpreters* : <https://aiic.net/page/56/advice-to-students-wishing-to-become-conference-interpreters/lang/1>. Consulté le 17 août 2018.

- L'augmentation de la demande de formations pour des langues peu répandues.

I.5 Stratégies et tactiques en interprétation de conférence

Il semble difficile de dissocier entièrement les notions de « compétence » d'une part, et de « stratégie et tactique » d'autre part. En effet, savoir recourir à une stratégie ou à une tactique avant, pendant ou après l'acte d'interprétation n'est rien d'autre que la preuve d'un savoir-faire, autrement dit la preuve de la compétence de l'interprète. Mais quelle est au juste la différence entre stratégie et tactique, en interprétation de conférence ?

Dans la plupart des recherches menées en traductologie, les chercheurs utilisent le terme *stratégie* pour désigner l'ensemble des décisions que l'interprète prend afin de faire face aux problèmes qu'il rencontre en phase de préparation et pendant son interprétation. Yves Gambier (2008 : 64) souligne qu'une certaine ambiguïté terminologique semble régner en traductologie, et donne comme exemple le concept de stratégie. Selon lui, ce concept dénote un plan général visant à atteindre un objectif explicite. Il ajoute qu'il n'y a pas, en principe, de stratégie sans tactique ni de tactique sans stratégie planifiée. En ce qui concerne les stratégies en interprétation de conférence, il pense que l'ambiguïté se trouve en particulier entre la stratégie globale, anticipatrice, et la stratégie portant sur un problème particulier (*Ibid.*, 72). Selon lui, D. Gile est l'un des rares auteurs à distinguer stratégies et tactiques alors que la majorité s'en tient aux seules stratégies mêlant niveau global et niveau local, décisions d'ensemble et solutions ponctuelles (*Ibid.*).

D. Gile (1995 *a* et 2009) préfère assigner le terme *stratégie* aux actions planifiées associées à des objectifs spécifiques (stratégies de préparation). Quant au terme *tactique*, il se réfère pour lui aux décisions et aux actions prises *en ligne*, au moment où l'interprète affronte un problème précis pendant l'interprétation (Gile, 2009 : 201). Selon lui, stratégies et tactiques sont des décisions délibérées, prises consciemment par l'interprète dans le but de résoudre ou d'éviter une difficulté d'interprétation, par opposition à des réactions spontanées ou inconscientes. Les tactiques dont parle D. Gile se divisent en trois catégories (2009 : 201-211) :

Tactiques de compréhension	Attente d'un éclaircissement par le contexte ; reconstitution par une analyse logique du contexte ; mobilisation du collègue passif et consultation de documents en cabine (voir aussi Seeber, 2011 : 193).
Tactiques préventives	Tactiques adoptées lorsque la pression du temps ou de la charge cognitive augmente : prise de notes, modification du décalage chronologique orateur-interprète (EVS ²⁷), restitution anticipée des premiers segments de la phrase (en cas de grosses différences syntaxiques entre la LS et la LC, l'interprète peut faire de petites phrases ou des débuts de phrases neutres). Enfin, permutation des informations dans la restitution (par exemple, restituer le dernier élément d'une énumération en premier).
Tactiques de reformulation	Attente, mobilisation du collègue passif, consultation de documents en cabine, restitution à un niveau d'abstraction plus élevé (remplacement d'un terme par un hyperonyme), explication ou paraphrase, naturalisation sauvage (adaptation phonétique ou morphologique d'un terme dont l'équivalent en LC est inconnu de l'interprète), transcodage, renvoi des auditeurs à une autre source d'information, interpellation des auditeurs, omission, simplification et reproduction phonétique approximative.

Quant aux auteurs qui utilisent uniquement le terme stratégie pour désigner toute mesure entreprise par l'interprète face à une difficulté en interprétation de conférence, citons entre autres F. Pöchhacker (2004). Selon ce dernier, la question des stratégies occupe une place importante en traductologie, surtout pour ce qui relève du processus. Magdalena Bartłomiejczyk (2006 : 152) définit quant à elle les stratégies d'interprétation comme étant des méthodes visant potentiellement à résoudre des problèmes particuliers rencontrés par les interprètes, ou plus généralement à faciliter la tâche de l'interprète et la prévention des problèmes potentiels. Elle considère deux catégories de stratégies : celles axées sur les problèmes et les stratégies globales. Selon elle, le qualificatif « potentiellement » est important, car le recours à une stratégie particulière ne garantit pas des résultats satisfaisants dans toutes les situations.

S. Al-Salman et R. Al-Khanji (2002) parlent de *compétence stratégique*. Les interprètes doivent élaborer des stratégies pour faire face à l'information véhiculée dans le discours de l'orateur et formuler ensuite le contenu de leur interprétation. Pour ce faire, ils peuvent choisir parmi huit stratégies : le *skipping* (omission des redondances inutiles), l'anticipation, la récapitulation, l'approximation, le recours au dialecte pour restituer un terme ou une expression, le transcodage, les phrases incomplètes et, enfin, l'abandon du message (*Ibid.*, 611).

²⁷ « *Ear-Voice Span* ou décalage temporel entre le moment où une information est formulée par l'orateur et le moment où elle est restituée par l'interprète » (Gile, 1995 a : 36).

Le modèle de la charge cognitive (*Cognitive Load Model*), enfin, élaboré par Kilian G. Seeber (2011) propose quatre stratégies fondamentales :

1. L'attente : l'interprète interrompt la production en LC pour attendre plus d'informations en LS. Ces informations doivent être stockées dans la mémoire de travail. Cette stratégie peut conduire à une augmentation considérable de la charge cognitive en aval (*Ibid.*, 193).
2. Le *stalling* : il consiste à temporiser, à gagner du temps sans mettre les auditeurs mal à l'aise (voir aussi Y. Gambier, 2008 : 73). L'interprète comble le fossé sans ajouter de nouvelles informations.
3. Le *chunking* : c'est un processus de compréhension par lequel, à partir d'une analyse superficielle, une phrase est divisée en segments plus petits.
4. L'anticipation : il s'agit de prévoir partiellement le discours initial avant qu'il ait été prononcé par l'orateur.

I.6 La question des spécificités de l'interprétation par paires de langues

Nous allons ici tenter d'expliquer les raisons qui nous poussent à étudier les spécificités linguistico-culturelles de l'arabe en interprétation de conférence. Nous nous proposons de remettre en question l'idée, fort répandue jusqu'à une période relativement récente, selon laquelle les difficultés que pose l'interprétation de conférence serait strictement la même quelles que soient les paires de langues concernées, auquel cas le problème de l'interprétation se résumerait à une question de connaissance suffisante ou non de la langue par les interprètes en question.

Le thème de la spécificité par paires de langues est une question qui ne fait pas l'unanimité chez les traductologues, notamment pour ce qui concerne l'interprétation de conférence. Alors que certains chercheurs nient toute spécificité linguistique en matière d'interprétation, d'autres soulignent que certains facteurs spécifiques à la langue ont potentiellement une incidence sur l'interprétation. Ces chercheurs citent par exemple l'asymétrie syntaxique entre les langues. L'incidence de tels facteurs sur l'interprétation simultanée demeure une question très controversée qui divise la communauté des chercheurs en interprétation (Seeber, 2011 : 186).

Dans cette section, nous passerons en revue les deux points de vue ; mais avant d'aller plus loin, signalons, pour ce qui touche à notre thèse, deux points essentiels :

- Nous partons du principe que les caractéristiques des langues ne changent rien à la nature même du processus en Traduction (Seleskovitch et Lederer, 2001). Nous entendons par là que la Traduction est triangulaire et qu'il consiste à transmettre un sens plutôt que des mots (Seleskovitch et Lederer, *Ibid.*, et Gile, 1992 a : 12).
- Ce principe étant posé, il semble légitime de se demander si ce processus, notamment en simultanée, ne subit pas des effets particuliers qui peuvent rendre l'interprétation plus (ou moins) difficile en fonction des paires de langues.

I.6.1 La spécificité linguistique en interprétation de conférence selon la TIT

La TIT, représentée principalement par le groupe des chercheurs-praticiens de l'ESIT, à Paris, estime que la simultanée n'est pas affectée par l'ordre des mots de la paire de langues en question. Pour mieux illustrer ce propos, M. Lederer (1981), prenant comme exemple la paire français-allemand, souligne que les Allemands ne semblent pas avoir de difficulté à comprendre la structure (sujet objet verbe/SOV) de la phrase allemande et semblent même, bien souvent, être en mesure d'anticiper le verbe. L'auteure consacre huit pages de son livre *La traduction simultanée* (1981, qui était à l'origine une thèse de doctorat) à réfuter ce qu'elle appelle « la naissance de la légende du verbe allemand » (*Ibid.*, 261). D'après elle, il ne s'agit que d'« une croyance aussi naïve que persistante » qui prétend que l'occurrence du verbe en fin de phrase en allemand rend l'interprétation de l'allemand vers le français difficile (*Ibid.*, 257). Elle estime également que l'application d'une méthode de traduction littérale ainsi qu'une connaissance insuffisante de la LS et du thème de la conférence font que l'interprète tend parfois à attendre d'avoir entendu le verbe allemand pour comprendre le message et ensuite l'interpréter. Elle ajoute qu'un auditeur allemand, lui, n'attend pas plusieurs secondes que le verbe lui « apporte la lumière » lorsqu'il écoute un locuteur germanophone. D'après les témoignages d'une majorité d'interprètes que l'on retrouve dans la littérature, cependant, l'échange spontané entre deux interlocuteurs natifs n'est pas soumis aux mêmes pressions que celles que peut subir un interprète en cabine. Il semble ainsi que l'affirmation de M. Lederer ne tienne pas compte de « la dynamique temporelle de l'environnement de travail de l'interprète moderne », selon les termes de K. Seeber (2011 : 187). D'après cet auteur, les interprètes de conférence professionnels semblent disposer de

stratégies acquises pour faire face aux contraintes temporelles (*Ibid.*, 186-187). En outre, les connaissances extralinguistiques requises lors de conférences ne sont pas les mêmes chez l'interprète et chez les autres participants : les contraintes d'écoute sont en effet plus lourdes pour l'interprète, qui est obligé de tout comprendre. Cette écoute s'effectue, de plus, dans des conditions de partage d'attention importantes (Gile, 1995 *a* : 199-200). D'autres facteurs jouent également un rôle important dans l'identification de la difficulté en interprétation, tels que la souplesse grammaticale et syntaxique des langues, la longueur de la phrase, etc. (*Ibid.*, 204).

Peut-on automatiquement attribuer toute défaillance de l'interprétation à une mauvaise compréhension de l'original ou à une maîtrise insuffisante de la LC ? Selon K. Déjean Le Féal (1978 : 3), membre de l'équipe de la TIT, les difficultés ne sont pas toujours imputables au seul fait que l'interprète soit généralement peu familiarisé avec des sujets techniques ou scientifiques. Il existe effectivement des difficultés qui apparaissent même quand l'interprète est bien au fait du sujet débattu. Par ailleurs, M. Lederer, qui pense que la question de la différence syntaxique en traduction est un faux problème et relève d'une conception erronée de la traduction (1981 : 9), ne tarde pas à justifier le choix des langues de son corpus (français-allemand) :

« (...) la nécessité de comprendre pour traduire est plus évidente pour des langues à structures syntaxiques différentes que pour les langues que l'on peut « traduire » par glissement phonétique ou par transpositions de sens premiers » (*Ibid.*, 24).

Dans ce passage, l'auteure ne lie-t-elle pas la compréhension (en traduction) à la différence, en termes de structures syntaxiques, des langues en question ? D. Gile (1995 *a* : 197) estime que les arguments mis en avant par la TIT sur ce point apparaissent défendables lorsqu'on considère des interprètes débutants ou incompetents, mais qu'ils sont difficiles à soutenir face aux déclarations d'interprètes germanophones chevronnés qui tendent à aller dans le sens contraire.

La prise de position de la TIT sur cette question est catégorique, et ce à deux niveaux : au niveau pédagogique et au niveau pratique (professionnel). Les différences entre deux langues ne modifient en rien le mécanisme de l'interprétation, et la méthode d'enseignement de l'interprétation de conférence reste valable pour toute paire de langues (Seleskovitch et

Lederer, 1989 [2^e éd. 2002] : 142 et 1984 [4^e éd. 2001] : 192-193²⁸), c'est-à-dire aussi bien pour les paires dans lesquelles les deux langues sont éloignées l'une de l'autre que pour celles dans lesquelles les langues sont proches.

Mais une telle prise de position ne risque-t-elle pas de nier la spécificité morphosyntaxique et sémantique de chaque paire de langues (Gile, 1995 *a* et 2011 *b*) ? Plus concrètement, le processus d'interprétation au sein d'une paire de langues telle que français-arabe est-il identique à celui qui prévaut avec une paire telle que français-italien, ou encore français-japonais²⁹ ? D. Seleskovitch et M. Lederer (1989 [2^e éd. 2002] : 142) affirment :

« Seules les personnes connaissant mal les langues ou croyant que l'interprétation décalque l'original, sont susceptibles d'évoquer ce genre de problème. Tant qu'il s'agit d'autochtones s'exprimant spontanément, quelle que soit la langue qu'ils emploient, ils se comprennent vite et bien ; (...). La bonne interprétation procède, dans toutes les paires de langues, de la compréhension des sens à leur expression, et non du mot à mot ».

Cette affirmation semble laisser de côté certains facteurs ayant un impact négatif sur la transmission du sens en interprétation, tels que l'interférence permanente entre les deux langues en question (Déjean Le Féal, 1997), la capacité de la mémoire de travail, l'analyse mentale que l'interprète effectue sous la pression du temps et l'écoute de la LS. Enfin, si le discours produit par l'interprète était spontané, y aurait-il un Effort de production, au sens de D. Gile (2009) ?

Notre discussion sur la spécificité par langue en interprétation n'est pas la première en son genre. Les nombreux chercheurs qui se sont penchés sur cette question ont essayé d'appréhender l'influence possible que peut avoir un changement de paire de langues sur le déroulement de l'interprétation. Pour ce qui est du discours produit par l'interprète, Ghelly V. Chernov (2004) aborde la question controversée de la syntaxe en simultanée et souligne le contraste entre ordre des mots formels et ordre des mots communicatifs (Setton et Hild, 2004 : XI). D. Gerver (1976 : 167) souligne que la plupart des études réalisées jusqu'à la publication de la sienne ne concernaient qu'un nombre limité de langues (français, anglais, allemand et russe) et qu'aucune de ces études n'avait fait l'objet de répliques sur d'autres paires de

²⁸ Le processus de traduction demeure le même entre toutes les langues, quel que soit le degré de différence (linguistique et culturelle) qui puisse exister entre elles.

²⁹ Voir notamment l'étude menée par Hiromi Ito-Bergerot (2009), analysée en détail plus loin.

langues. Aussi, de nouvelles études empiriques s'appuyant sur d'autres paires de langues pourraient fort bien invalider telle ou telle position jusqu'alors tenue pour absolue.

Si D. Seleskovitch estime que l'enseignement de l'interprétation repose sur un modèle unique quelle que soit la paire de langues, elle admet toutefois que, sur le plan technique, les choses changent : les différences de structure doivent en effet être prises en compte. Elle suggère, par exemple, qu'en consécutive, vu les différences entre les langues, l'interprète doit apprendre à structurer ses notes selon la langue dans laquelle il va interpréter (*Ibid.*). Et d'ajouter :

« Le phénomène est plus marqué encore en simultanée. L'argumentation anglaise pourra être reprise dans le même ordre en français ; par contre l'étudiant français qui interprète des discours allemands devra s'abstenir d'attaquer sa phrase par les mêmes mots que l'allemand, pour ne pas risquer d'entraîner son expression dans les méandres où le Français se perdrait » (Seleskovitch et Lederer, 1984 [4^e éd. 2001] : 193).

D. Seleskovitch avait déjà souligné que les difficultés linguistiques existent et qu'elles s'ajoutent aux difficultés d'analyse et d'explicitation sans pour autant se substituer à elles. Les préoccupations linguistiques relèvent, donc, de l'apprentissage des langues (1968 : 35). Il convient de rappeler la critique qu'avait formulée G. Ilg (1978) de l'affirmation suivante de D. Seleskovitch :

« [l'interprète] ne s'arrête pas à la langue, pas plus qu'il ne se préoccupe longuement des formulations qu'il choisira pour s'exprimer dans l'autre langue, mais il achève son analyse rapide et exprime spontanément « ce » qui a été dit, transmettant ainsi le contenu sémantique du message » (Seleskovitch, 1968 : 32).

Pour G. Ilg, « le vaste monde réel des conférences ne se cantonne pas dans "ce qui a été dit" », car les étudiants peinent face à ce qu'il appelle les *signifiants contraignants*. Il est donc salutaire de ramener de temps en temps l'étudiant en interprétation vers « la minutie et l'humilité » de la traduction (Ilg, 1978 : 75). De plus, quand D. Seleskovitch (1968 : 50) déclare : « le mot est en effet un obstacle à surmonter et non une aide », G. Ilg estime pour sa part que « c'est bien optimiste quand on songe au bagage qu'apportent les étudiants se destinant à la profession et que nos tests admettent » (Ilg, 1978 : 76). Ainsi faut-il se fonder sur l'acquis en traduction (*Ibid.*).

Pour D. Gile (1995 a : 197-198) la question a son importance en matière d'enseignement, car si l'interprétation varie en fonction des langues de travail, ses spécificités doivent être

explorées afin de mieux équiper les étudiants en stratégies et en tactiques précises face aux difficultés qui se poseront à eux dans la pratique.

D'autres chercheurs ont adopté un point de vue similaire à celui de la TIT. Jung Wha Choi (1990), par exemple, aborde la question des spécificités du coréen en interprétation vers le français. Elle affirme avoir démontré l'absence de difficultés sous-jacentes en interprétation entre ces deux langues, tout en essayant de réfuter un « préjugé répandu » sur les prétendues difficultés que posent ces spécificités pour l'interprétation (*Ibid.*, 101-102). Selon elle :

« (...) les prétendues difficultés de l'interprétation entre les langues dont les structures sont différentes proviennent du fait que l'on considère l'interprétation comme un transcodage des langues et non comme un acte de communication et que l'on fait faire de la traduction ou de l'interprétation à des sujets qui ne connaissent pas suffisamment la langue coréenne ou la langue française ou encore qui ne savent pas qu'interpréter n'est pas transcoder » (*Ibid.*, 113).

De même, H. Ito-Bergerot (2006) a étudié des interprétations consécutives du japonais en français effectuées par des étudiants, et analysé chez eux l'acquisition des compétences. Elle a notamment observé la compréhension du discours en japonais afin de déceler si celle-ci s'avère plus difficile que lorsqu'il s'agit d'un discours en français ou en anglais. L'auteure estime que les difficultés de compréhension du discours japonais ne sont pas dues à des spécificités de la langue et du discours, mais qu'elles concernent la formation de l'étudiant à l'interprétation à partir de toutes ses langues de travail. Elle estime cependant que l'interprète prend plus facilement conscience des difficultés lorsqu'il travaille avec des langues éloignées l'une de l'autre :

« La pratique de l'interprétation entre deux langues éloignées comme le japonais et le français est également à l'origine de la prise de conscience des difficultés qui n'apparaissent pas aussi clairement lorsque l'interprétation est faite entre des langues proches comme l'anglais et le français » (Ito-Bergerot, 2006 : 15).

R. Setton (1999) estime que les différences d'une paire de langues à l'autre n'ont pas d'influence sur l'interprétation. Dans son étude, il analyse le processus de la simultanée sur la base d'un corpus constitué principalement d'un ensemble d'enregistrements d'interprétation de conférence (durée totale 30 minutes). Ce corpus se compose de deux échantillons : le

premier comporte trois interprétations de l'allemand vers l'anglais, et le second, deux autres du chinois standard moderne (mandarin/putonghua) vers l'anglais (*Ibid.*, 103).

Le choix de ces deux paires de langues ne semble pas être arbitraire : désireux, entre autres, de mettre en question la spécificité linguistique en interprétation, R. Setton traite en parallèle une paire de langues relativement proches (allemand-anglais) et une autre paire de langues plus éloignées (mandarin-anglais). Cela lui permet d'aborder le thème de *l'asymétrie* entre LS et LC et son impact sur l'interprétation simultanée. D'après lui, mettre l'accent sur les différences de structure syntaxique entre deux langues tend à produire, dans certaines conditions (où le traitement de l'information s'effectue de manière artificiellement isolée), une vue limitée des possibilités de l'interprétation simultanée (*Ibid.*, 128). L'argumentation de R. Setton s'articule autour de ce qu'il appelle les *corrélats sémantiques et pragmatiques* des changements syntaxiques et des possibilités inhérentes à la souplesse de la langue. Il essaie de tester l'influence de la syntaxe de la LS, telle qu'elle est décrite traditionnellement, sur l'interprétation simultanée et sur le discours produit par l'interprète en LC. Pour lui, l'ordre des mots n'est pas la seule dimension par laquelle les langues diffèrent. Celles-ci varient également dans la façon dont elles encodent un cadre logique ; à titre d'exemple, par la quantification ou la négation (*Ibid.*).

Pour ce qui est de l'ordre des mots dans la phrase, l'interprète ne va pas rencontrer de problème lors de la restitution (séquentielle) d'une phrase chinoise en structure anglaise SVO (*Ibid.*, 129). Enfin, l'auteur souligne que les interprètes allemand-anglais, malgré l'asymétrie des deux systèmes syntaxiques de ces langues :

- construisent leur propre structure en LC en résistant à l'ordre des mots en LS qui ne peut être suivi de manière séquentielle ;
- se servent des connaissances externes au discours de l'orateur, à la situation ou à l'événement que constitue la conférence dans leurs interprétations ;
- utilisent des connecteurs, conjonctions et autres éléments plutôt librement tout en respectant le discours original.

D. Gile (2001 c) critique la méthodologie adoptée dans la partie empirique de l'ouvrage de R. Setton. D'après lui, il s'agit d'une méthodologie relativement peu fiable pour détecter d'éventuelles spécificités linguistiques. D. Gile estime que R. Setton n'a pas mesuré la performance et la baisse de performance de façon suffisamment précise pour pouvoir affirmer que la structure syntaxique ne constitue pas un obstacle en interprétation. Il n'a pas non plus

comparé le produit de groupes expérimentaux interprétant des phrases simples/courtes, longues ou syntaxiquement complexes. En outre, il n'aborde pas la contradiction qui ressort entre la conclusion de son étude et celles auxquelles sont parvenues Jorma Tommola et Pekka Niemi (1986), qui montrent une charge mentale accrue lorsque la structure de la phrase est plus complexe (voir plus loin). Enfin, R. Setton n'aborde pas non plus la contradiction qui apparaît entre ses conclusions et la masse de déclarations d'interprètes en exercice qui estiment que les différences de structure syntaxique sont importantes, ce qu'il cite lui-même (*Ibid.*, 54).

En somme, dans les écrits du groupe de la TIT ainsi que chez d'autres traductologues, les raisons les plus souvent évoquées pour expliquer l'échec de l'acte de Traduction sont une connaissance insuffisante des langues de travail, le manque de maîtrise de la méthode de Traduction ou la tendance au transcodage entre les langues (Ito-Bergerot, 2006 ; Choi, 1990). Or, d'après certains chercheurs, une mauvaise compréhension de la LS n'est pas toujours la seule explication d'une interprétation de mauvaise qualité. La pression relative au temps que subit l'interprète en cabine, des ressources cognitives disponibles limitées (d'autant qu'elles se partagent entre plusieurs Efforts – écoute et analyse, mémoire à court terme et production – en même temps), tous ces facteurs font que l'interprète travaille toujours dans une situation où la charge cognitive est bien proche du seuil de saturation (Gile, 2009).

I.6.2 Pour une spécificité linguistique en interprétation de conférence

À partir de la fin des années 1970, de nombreuses publications ont commencé à traiter de la spécificité linguistique en interprétation à partir de paires de langues différentes ; leurs auteurs sont arrivés à des conclusions différentes de celles de la TIT. Certaines études sont de nature théorique (Gerver, 1976 ; Wilss, 1978 ; Ilg, 1978 ; Cheng, 1989 ; Gile, 1984 *a* et 1984 *b*, 1992 *a*, 1995 *a* et 2009 ; Hatim et Mason, 1990 ; Jörg, 1997 et Seeber, 2011), d'autres de nature empirique (Goldman-Eisler, 1972 ; Tommola et Niemi, 1986 ; Riccardi, 1996 ; Li, 2001 ; Al-Rubai'i, 2004 ; Al-Salman et Al-Khanji, 2002 ; Ito-Bergerot, 2009 et Gile 2011 *b*).

I.6.2.1 Le verbe allemand : un exemple de spécificité

La divergence syntaxique entre l'allemand et l'anglais est souvent vécue par les interprètes comme une contrainte (Jörg, 1997). W. Wilss (1978) considère que le transfert d'un texte d'une LS vers une LC peut se caractériser par une structure asymétrique entre les deux langues. Cette asymétrie peut se manifester à différents niveaux : lexical, syntaxique,

morphologique, etc. Dans la paire allemand-anglais, la structure de la phrase allemande SOV correspond, en anglais, à une construction syntaxique souvent SVO. Les langues ayant un modèle syntaxique « parallèle » (c'est-à-dire similaire, comme l'anglais et le français) exigent une reconstruction syntaxique moins difficile à élaborer que celles dont le modèle diffère considérablement (comme l'anglais et l'allemand). Aussi le parallélisme des structures syntaxiques entre deux langues facilite-t-il le transfert d'une phrase – et, plus généralement d'un texte – de l'une à l'autre (*Ibid.*, 343), tandis qu'une asymétrie entre ces structures est au contraire susceptible d'aboutir à des problèmes de transfert considérables, surtout quand il s'agit de restituer depuis la LS des phrases complexes.

Si la divergence syntaxique entre deux langues a des incidences sur la traduction, elle en aura *a fortiori* lorsqu'il s'agit de la simultanée : le traducteur dispose en effet de beaucoup de temps pour analyser la structure syntaxique de son texte avant de le traduire, ce qui n'est pas le cas de l'interprète. L'arrangement syntaxique qu'impose la LS peut ainsi s'avérer une source de difficultés considérables pendant l'interprétation.

À ce propos, W. Wilss critique D. Seleskovitch (1968) qui considère que l'interprète doit être capable de transmettre le résultat de son analyse textuelle dans une LC sémantiquement et stylistiquement acceptable. L'objectif de fournir un texte intelligible en simultanée se voit notablement entravé par les facteurs suivants : tout d'abord, puisque l'interprète dispose de peu de temps, le texte ne peut être écouté qu'une seule fois, et sur une durée très limitée ; en conséquence, l'information qui n'est pas saisie et interprétée sur-le-champ sera définitivement perdue. Ensuite, contrairement aux transferts effectués en traduction, les procédures linguistiques d'écoute et de production en simultanée se chevauchent : au moment où s'effectue la production du discours en LC, l'interprète reçoit simultanément la suite du texte en LS. Enfin, une fois que l'interprète a choisi une stratégie de transfert spécifique, il ne peut plus la modifier – du moins, pas aussi facilement que le pourrait un traducteur. Par contraste avec la traduction, la simultanée se caractérise ainsi par une sorte de « télescopage » : l'analyse du discours produit en LS et sa reproduction en LC sont liées l'une à l'autre, et l'interprétation en LC commence en général avant que la perception du discours en LS ne soit achevée.

Afin d'appréhender la spécificité par paire de langues en interprétation, W. Wilss étudie le concept d'anticipation syntaxique (allemand-anglais). Puisque l'élément sémantiquement pertinent de l'expression verbale se trouve en dernière position dans la phrase allemande,

l'interprète est contraint de reporter l'acte d'interprétation jusqu'à ce que l'opération de décodage de l'ensemble de la phrase soit terminée. La conséquence d'une telle contrainte est très lourde sur la mémoire à court terme de l'interprète. Le décalage entre le décodage du discours en LS et l'encodage en LC peut entraîner une perte d'informations indispensables à la compréhension du texte par le destinataire en LC. W. Wilss estime que ce risque de perte d'informations est particulièrement élevé lorsque l'interprète a affaire à des textes comportant peu de redondances et présentant une forte densité d'informations.

Dans de tels cas, l'interprète devra développer des stratégies pour surmonter certaines difficultés (par exemple, la simultanéité de la réception du discours de l'orateur et de la production du discours par l'interprète). Dans le cas de la paire allemand-anglais, W. Wilss estime que les connaissances extralinguistiques facilitent l'interprétation, du fait qu'il existe une relation de complémentarité entre la connaissance de la situation et ce qu'il appelle « les présupposés intralinguistiques »³⁰ (*Ibid.*, 349). Il propose enfin comme stratégie d'anticipation syntaxique de construire progressivement des stocks importants d'expressions stéréotypées pouvant être utilisées sans avoir à fournir un effort de mémoire à long terme. Ceci n'est cependant pas toujours possible, dans la mesure où l'interprète ne dispose pas systématiquement à l'avance du discours de l'orateur. G. Ilg (1978) évoque également un ensemble de traits spécifiques à la paire français-allemand en vue d'aider l'étudiant francophone à améliorer sa compréhension du mécanisme de l'interprétation simultanée, et de trouver des solutions convenables à divers problèmes susceptibles d'entraver sa formation. Il mentionne, par exemple, la capacité illimitée de l'allemand à substantiver, ainsi que la fréquence élevée de mots sémantiquement denses dans les réunions internationales. En français, en revanche, le locuteur fait souvent ressortir l'idée principale et ne manque jamais de réaliser une présentation vivante, proche de la langue parlée ordinaire (*Ibid.*, 81). Parmi les diverses tactiques que propose l'auteur à l'interprète, citons celles consistant à introduire un sujet dès que possible dans la phrase française, à éclairer le sens général de l'énoncé, et à segmenter la phrase en *phrasettes* indépendantes.

En s'inspirant du Modèle d'Efforts de la simultanée (Gile, 1995 *a*), K. Seeber (2011) étudie pour sa part l'effet que produit la complexité de la syntaxe sur l'interprétation et analyse les constructions de la phrase allemande (*German verb-final*) en tant que charge engendrée quand on les interprète vers une langue dont la structure est de nature différente (comme l'anglais : *Verb-initial*). Les exigences cognitives globales se trouvent affectées par les différentes

³⁰ *Intralingual presuppositions.*

combinaisons linguistiques pour faire face à l'asymétrie syntaxique entre LS et LC (*Ibid.*, 189). Ainsi, des variables telles que la combinaison de langues concernée et la directionnalité peuvent avoir une incidence sur la durée du décalage (*Ibid.*, 185). D'après K. Seeber, quand on travaille avec des paires de langues syntaxiquement asymétriques, la stratégie qui consiste à interpréter ce qu'on entend unité par unité (*the first-in-first-out strategy*) ne fonctionnera pas toujours – c'est par exemple le cas lorsqu'on doit traduire en simultanée des constructions subordonnées depuis l'allemand³¹.

1.6.2.2 Les études empiriques sur la spécificité en interprétation simultanée

Certaines études empiriques ont été effectuées dans le but de vérifier l'effet potentiel de la différence syntaxique en simultanée. Prenons d'abord l'étude de F. Goldman-Eisler (1972) qui traite la question du décalage en simultanée. Le corpus à partir duquel a travaillé l'auteure se compose de neuf interprétations réparties sur trois paires de langues (combinaisons entre l'anglais, le français et l'allemand). La durée de ces interprétations varie de trois à six minutes et elles ont été effectuées par six interprètes différents (trois d'entre eux travaillant avec les combinaisons anglais-français et français-anglais, un travaillant avec les combinaisons anglais-français, français-anglais, allemand-anglais et anglais-allemand, et les deux restants travaillant avec les combinaisons allemand-anglais et anglais-allemand).

Les résultats de son expérience ont montré qu'en interprétation depuis l'allemand, le décalage temporel est plus long que lorsque l'interprète travaille vers l'allemand. Il ressort que l'interprète stocke une grande partie de la phrase allemande avant de pouvoir commencer à interpréter vers l'anglais, et ce phénomène est encore plus flagrant lorsqu'il interprète vers le français (*Ibid.*, 72). Pour ce qui est des facteurs linguistiques, l'auteure constate que l'interprète procède de deux manières : soit il commence à restituer le discours en LC sans attendre d'avoir entendu la fin de la phrase en LS, soit il attend et stocke plusieurs unités avant d'interpréter. Dans les deux cas, son choix dépend de la nature spécifique de chaque langue. Parmi les trois langues concernées par cette étude, l'allemand en tant que LS est celle qui semble pousser le plus l'interprète à stocker un grand nombre d'unités du discours avant de commencer à interpréter (*Ibid.*, 73). F. Goldman-Eisler dit avoir ainsi démontré que, lors

³¹ Les phrases verbales complexes en allemand peuvent être divisées en phrases subordonnées, constructions de participes, propositions relatives, etc. et ne correspondent donc pas au modèle de la phrase anglaise sujet-verbe-objet. Si la phrase est composée de nombreuses propositions subordonnées ou de phrases complémentaires intégrées dans un syntagme verbal complexe, l'attente du verbe principal peut surcharger la mémoire à court-terme de l'interprète et entraîner une perte d'informations. L'auteur estime que l'un des moyens possibles pour surmonter ce problème est l'anticipation du verbe de position finale dans la phrase complexe allemande (Jörg, 1997 : 218-219).

de l'interprétation depuis l'allemand, l'interprète attend plus longtemps que lorsqu'il interprète à partir du français ou de l'anglais, et que ce phénomène est probablement lié au fait que le verbe allemand vient à la fin de la phrase. Dans ce cas, l'interprète préfère commencer par mettre un plus grand nombre d'informations en mémoire et différer la phase de restitution en LC, quitte à ne pas profiter des périodes de pause de l'orateur (*Ibid.*, 74).

J. Tommola et P. Niemi (1986) ont, quant à eux, étudié l'effet de la complexité syntaxique (finnois-anglais) sur la charge mentale au moyen de la méthode de la pupillométrie. Le diamètre de la pupille est en effet un indicateur potentiel de la mesure de la charge cognitive (*Ibid.*, 171), et l'objectif de leur étude était de fournir des données sur le diamètre de la pupille en tant qu'indicateur de cette charge cognitive pendant l'interprétation simultanée (*Ibid.*, 176).

Dans l'expérience qu'ont réalisée J. Tommola et P. Niemi, un seul sujet (une femme interprète, diplômée en interprétation simultanée) interprète vers l'anglais cinq textes finnois, dont chacun comporte 400 mots. Les structures des phrases y ont été occasionnellement manipulées pour créer ce que les auteurs appellent : « *heavily left-branching NP, premodifications* », constructions grammaticales fréquentes en langue finnoise mais qui nécessitent un réarrangement de l'ordre des mots quand elles sont traduites en anglais (*Ibid.*). Pendant que le sujet interprétait, son œil droit était filmé et le mouvement de la pupille a été suivi par un logiciel analysant ses variations à chaque moment de l'interprétation. Les deux auteurs ont remarqué que certaines structures des phrases en LS contenaient des verbes passifs dont les auxiliaires se trouvaient coupés de leurs participes passés par des propositions adverbiales complexes, ce qui impliquait de modifier l'ordre des mots pour rendre la production en LC intelligible.

L'analyse de la pupillométrie montre qu'au début de la traduction d'une phrase complexe, le décalage est faible mais qu'il devient plus important à mesure que la structure complexe de la phrase se dévoile. L'effet de la complexité de la structure syntaxique sur la traduction se manifeste à travers les pauses, les omissions et les maladresses dans la traduction de certaines conjonctions entre les mots de la même phrase. Le traitement de cette charge cognitive pendant l'interprétation se reflète aussi dans la forte augmentation de la courbe du diamètre de la pupille à mesure qu'augmente le décalage entre le segment entendu dans la phrase de départ et celui que l'interprète est en train de produire.

Le fait que l'échantillon soit constitué d'un seul interprète semble toutefois être insuffisant pour qu'on puisse tirer de cette expérience des conclusions généralisables. Aussi serait-il utile

de répliquer celle-ci, sur la même paire de langues mais avec d'autres interprètes et à partir de discours non manipulés, afin de se rapprocher au mieux des conditions de travail de l'interprète dans un contexte professionnel. De plus, lorsqu'il travaille vers sa langue « B », l'interprète doit probablement fournir un effort de traitement cognitif plus important que s'il travaillait vers sa langue « A » ; il serait donc souhaitable d'étudier plusieurs sujets qui auraient à interpréter le même discours, pour pouvoir examiner la qualité de leur prestation dans des conditions expérimentales identiques.

Enfin, dans une étude de cas intitulée *Errors, omissions and infelicities in broadcast interpreting*, D. Gile (2011 b) analyse l'interprétation simultanée du discours inaugural du président B. Obama en 2009, qui fut réalisée en plusieurs langues et diffusée sur plusieurs chaînes télévisées. Il étudie les interprétations effectuées vers le français (par trois interprètes), l'allemand (deux interprètes) et le japonais (quatre interprètes). Tous les interprètes étaient des professionnels ; en revanche, on ne sait pas s'ils avaient tous à disposition le texte écrit du discours à interpréter. Les erreurs, omissions et maladroites commises ont été relevées et analysées sur la base du Modèle d'Efforts afin d'appréhender l'effet de saturation cognitive et les difficultés spécifiques que pourraient engendrer certaines paires de langues sur l'interprétation. D. Gile a ainsi pu remarquer, entre autres, qu'il y avait plus d'erreurs et d'omissions en interprétation vers le japonais que vers l'allemand ou le français. Ces données ont ensuite été analysées au moyen de l'hypothèse de la corde raide, selon laquelle l'interprète tend à travailler à proximité de la saturation cognitive. L'auteur conclut qu'il est plus difficile d'interpréter le discours anglais vers le japonais que vers le français ou l'allemand, étant donné les différences marquées dans le nombre d'erreurs, de courtes omissions et d'omissions plus longues (*Ibid.*, 215).

Comme nous l'avons évoqué précédemment, nous notons que les différences de syntaxe entre les langues occidentales affectent fort probablement la simultanée. Nous allons examiner maintenant l'effet de ce type de différences lorsqu'il s'agit d'interpréter entre les langues occidentales et les langues orientales.

1.6.2.3 Langues orientales, langues occidentales et spécificités

D. Gile (1984 b : 3) estime que certaines des affirmations de D. Seleskovitch, concernant la spécificité des langues en interprétation simultanée s'appliquent mal à des langues telles que le japonais, le chinois et l'hébreu. Citons, à titre d'exemple, les passages suivants : « dans

l'usage de la parole, le vide lexical n'existe pas » (Seleskovitch et Lederer, 1989 [2^e éd. 2002] : 150), « l'absence de correspondances ne pose de problème que si l'interprétation calque la syntaxe de la langue étrangère » (*Ibid.*, 151), et aussi l'affirmation selon laquelle tout ce qui fait partie du vécu commun à deux hommes peut être exprimé dans leurs langues respectives – autrement dit il serait possible de traduire tout ce qui fait partie du vécu commun à deux groupes linguistiques, et ce, quelles que soient les caractéristiques des langues concernées (Gile, *Ibid.*). D. Gile pense que ces affirmations n'ont pas fait l'objet de démonstrations suffisantes, d'autant plus que D. Seleskovitch n'était pas traductrice et que son argumentation s'appuyait uniquement sur des exemples tirés d'interprétations effectuées entre langues européennes³². En effet, les différences entre les langues peuvent avoir des incidences pratiques pour l'interprète, notamment sur le plan cognitif, et provoquer des difficultés en situation d'interprétation (Gile, 2009). Yang-Ping Cheng (1989 : 189-190), par exemple, évoque brièvement certains problèmes spécifiques que rencontre l'interprète chinois-anglais en simultanée :

- Les normes linguistiques : on a tendance à croire que les habitants de Hong Kong parlent bien anglais, mais beaucoup parmi eux ont du mal à s'exprimer en cantonais et encore plus en anglais. Ils parlent une forme hybride de chinois et d'anglais, le « Chinglish ». Le problème est alors de savoir comment dénouer ces deux langues. Nous constatons, pour notre part, que ce type de mélange linguistique prévaut également dans le monde arabe, principalement au Maghreb avec le français et dans les pays du Golfe avec l'anglais.
- Un locuteur du cantonais est souvent à même de comprendre un peu le putonghua (mandarin), mais l'inverse n'est pas vrai : tant la prononciation que la manière dont on utilise les différentes expressions varient considérablement entre ces deux langues. Pour un interprète de langue maternelle cantonaise, l'interprétation entre l'anglais et le putonghua est, au mieux, une interprétation d'une langue « B » vers une autre langue « B ».
- Les différences entre les structures de phrase constituent un problème commun à toutes les combinaisons linguistiques en interprétation de conférence. Cependant, cette différence est plus importante dans certaines paires de langues que dans d'autres. En chinois, on n'utilise pas la voix passive et le passé y est souvent plus implicite qu'explicite. S'exprimer en « bon chinois » implique de restreindre le recours aux propositions subordonnées.

³² Voir la discussion relative aux problèmes terminologiques en ALM, au chapitre III.

- Les références sociales et culturelles posent aussi fréquemment problème, mais à cet égard la plupart des Européens possèdent au moins un certain degré de contexte social et culturel en commun, ce qui n'est pas le cas avec les Chinois, dont la culture peut s'avérer plus difficile à appréhender pour un Occidental que les cultures européennes.

D. Gile a consacré plusieurs publications à la Traduction (français-japonais) et il a vérifié si la spécificité de ces deux langues avait des effets sur l'enseignement de la Traduction. Il estime que la « logique » de la langue japonaise présente des caractéristiques différentes de celle des langues occidentales, ce qui nécessite une démarche analytique très poussée dans la Traduction (Gile, 1984 a).

Si une différence récurrente et importante n'apparaît pas immédiatement entre les langues occidentales les plus utilisées en interprétation (français, anglais, espagnol et allemand), elle est en revanche très nette quand on compare ces langues avec le chinois ou le japonais.

Dans sa thèse intitulée *La formation aux métiers de la traduction japonais-français : problèmes et méthodes*³³ (1984 b), D. Gile étudie les caractéristiques du japonais lors de la traduction en français. D'après lui, les Japonais ont l'habitude de faire des énoncés imprécis et manifesteraient même une préférence pour les structures floues ou difficiles à comprendre (*Ibid.*, 22). Aussi, puisque l'énoncé japonais est implicite, il faut au traducteur travaillant depuis le japonais un bagage cognitif important. De plus, le japonais est plus laconique et elliptique que le français ou l'anglais (*Ibid.*, 23) : l'omission de certains éléments de la phrase tels que le sujet du verbe, rend la compréhension et la traduction du texte difficiles ; en outre, les liaisons logiques en japonais sont souvent faibles (*Ibid.*, 24). Par ailleurs, dans le texte japonais, la mise en page et la ponctuation ne sont pas très développées, les conjonctions sont peu employées et ont perdu leur valeur logique originelle.

Grammaticalement, l'absence de genres, d'accords et de conjugaison se traduit par une faiblesse informationnelle des indices grammaticaux. Dans la majeure partie des cas, aucune distinction n'est faite entre singulier et pluriel, par exemple (*Ibid.*, 25), ce qui pose problème au traducteur français qui a besoin d'explicitement le singulier et le pluriel dans son texte. En outre, il n'y a pas de déclinaisons ni d'accords, les désinences verbales y sont peu nombreuses, les articles et les pronoms relatifs y sont inconnus, sans que d'autres éléments grammaticaux viennent donner les mêmes renseignements. Par conséquent, la redondance

³³ Voir aussi l'article de D. Gile (1985 c) qui reprend un élément de sa thèse de 1984.

proprement grammaticale du japonais semble bien être inférieure à celle des langues occidentales (*Ibid.*, 201). Si l'usage lexical est relativement précis en français, il l'est très peu en japonais. La différence entre les langues fait qu'il existe des différences dans les modalités de distribution de l'information dans les énoncés des langues concernées, ainsi que des contraintes grammaticales dans la LC (Gile, 1985 : 324). Enfin, le vocabulaire japonais est connu pour son évolution rapide et ses règles d'usage très libres. Cette évolution s'effectue de manière désordonnée, et souvent au gré de la fantaisie des auteurs individuels. Toutes ces spécificités ont des effets sur la traduction du japonais vers des langues comme l'anglais ou le français, qui exige de fait un travail d'analyse considérable au cours de la phase d'assimilation du message.

D. Gile estime que ces spécificités influent sur le travail de l'interprète japonais-français. La spécificité linguistique de l'interprétation de conférence apparaît comme une évidence aux auteurs japonais, qui en présentent les conséquences présumées sans même engager le débat sur la question (Gile, 2005 : 198). En japonais, il existe, par exemple, une absence presque totale de tons et un faible nombre de phonèmes distincts ; en revanche, les homophones et les quasi-homophones japonais sont très nombreux, alors que dans les langues occidentales, la proportion des homophones est négligeable. Les homophones sont souvent mentionnés par les Japonais eux-mêmes comme des obstacles à la compréhension et à l'écoute.

En résumé, le japonais diffère des langues européennes sur le plan lexical, syntaxique et culturel, ce qui est compatible avec l'idée d'une spécificité de l'interprétation par langues dans la composante lexicale (Gile, 1995 *a* : 199-206), mais il faut indiquer que le rapport entre les langues en question s'établit non pas en raison des seules différences qui peuvent exister entre elles, mais en raison de l'effet combiné de ces différences avec la charge cognitive lors de l'interprétation.

Les spécificités linguistiques en consécutive ont été étudiées par H. Ito-Bergerot (2009). Elle trouve que l'interprétation du japonais en français (ou en anglais) pose plus de problèmes que dans l'autre sens. Le but de son étude est de déterminer si ces difficultés sont de nature à remettre en question le principe universel de la TIT et de la méthode d'enseignement qu'elle prône pour toutes les paires de langues (*Ibid.*, 247). D'après H. Ito-Bergerot, certains interprètes japonais-français ainsi que plusieurs interprètes-chercheurs japonais sont confrontés, en situation d'interprétation de conférence, à des difficultés particulières qu'ils

essayent de surmonter individuellement. Elle souligne que ces difficultés, constatées tant dans l'enseignement qu'en pratique, ne sont pas prises en compte dans la TIT (*Ibid.*, 247.).

L'auteure note que, lors de l'enseignement de la consécutive avec cette paire de langues, le degré de difficulté varie selon la langue maternelle de l'étudiant. On relève plus de difficultés chez les étudiants occidentaux que chez les Japonais (*Ibid.*, 247-248). H. Ito-Bergerot évoque la possibilité que ces difficultés soient dues à une méconnaissance de l'une des deux langues. Elle a ainsi analysé un échantillon de difficultés rencontrées par des étudiantes de l'ESIT dont elle n'était pas l'enseignante : quatre étudiantes de première et de deuxième année (deux Japonaises et deux étudiantes – l'une française et l'autre anglophone – dont le japonais était une langue « B »). Le corpus était constitué d'enregistrements dont s'était occupée l'une de ces étudiantes : celle-ci avait enregistré les cours d'interprétation consécutive japonais-français tout au long de l'année universitaire. Ces enregistrements ont été complétés par des notes prises par les étudiantes durant le second semestre. Les discours des exercices étaient oralisés en classe par l'une des étudiantes, et la durée de chaque exercice était de cinq minutes. Les étudiantes étaient censées écouter le discours tout en prenant des notes ; ensuite, l'une d'elles devait se livrer à une interprétation consécutive. Une fois l'interprétation terminée, les autres étudiantes devaient en discuter, l'enseignant faisait des recommandations méthodologiques et corrigeait les fautes de français. L'analyse de ce corpus a permis de révéler certaines difficultés :

- Les difficultés sérieuses en interprétation commencent quand l'étudiant interprète un discours rédigé à l'avance, par opposition à un discours improvisé (*Ibid.*, 248).
- Difficultés de compréhension :
 1. Difficultés dues à la densité informationnelle et à la succession rapide de termes « transcodables » qu'il convient en général de noter (chiffres, noms propres, etc.). Les étudiantes de première année cherchent à les noter à tout prix, d'où des erreurs de perception de mots et la confusion d'homophones qui sont particulièrement nombreux en japonais (*Ibid.*, 250).
 2. Difficultés dues aux phrases complexes : le texte écrit se caractérise par une structuration plus complexe que celle d'un énoncé oral (les limites de sa complexité sont dues à la faiblesse de la capacité de la mémoire à court terme). La phrase japonaise comporte souvent des propositions à emboîtements multiples et une longue série de qualificatifs qui retarde l'apparition du groupe sujet ou verbe (*Ibid.*, 251).

- Difficultés de réexpression en français. Les normes du discours japonais sont assez différentes de celles du discours français et exigent un effort de transformation stylistique :
1. Les répétitions dans le discours japonais peuvent notamment servir à maintenir une certaine précision terminologique (en raison des homophones, particulièrement nombreux en japonais), mais en français, les répétitions sont à éviter. C'est pourquoi, l'étudiant doit varier les expressions et recourir aux synonymes (*Ibid.*, 252).
 2. L'omission fréquente des mots-charnières en japonais : les Japonais évitent d'employer ces mots de liaison car ils considèrent que ce n'est pas élégant (*Ibid.*, 253), d'où la difficulté de choisir les termes qui leur correspondent en français.

H. Ito-Bergerot pose la question de savoir si ces difficultés sont spécifiques à la paire japonais-français ou si elles seraient plutôt universelles, valables pour toute paire de langues (*Ibid.*, 258). Les difficultés qu'elle a relevées tiennent à :

1. La densité des informations ;
2. La compréhension immédiate qui nécessite des connaissances linguistiques précises ;
3. La complexité des phrases ;
4. L'insuffisance des connaissances relatives au style et aux normes de discours ;
5. Les préférences stylistiques contrastées des locuteurs japonais et français.

À l'exception de la densité des informations, trait qui n'est pas propre au discours japonais, les autres difficultés sont spécifiques à la paire japonais-français. Ces difficultés remettent-elles en cause le principe universel et la méthode d'enseignement de la TIT ? (*Ibid.*, 259) L'auteure conclut que la nécessité de renforcer les connaissances spécifiques pour chaque paire de langues ne remet pas foncièrement en cause la méthode d'enseignement de la TIT, mais elle ajoute cependant :

« Notre étude suggère la nécessité de compléter cette méthode [celle de la TIT] pour tenir compte des besoins particuliers des étudiants quand l'insuffisance des connaissances spécifiques entrave la mise en œuvre du processus interprétatif. Ces besoins diffèrent sans doute d'une paire de langues à une autre. Les moyens pédagogiques requis pour renforcer les connaissances spécifiques (...) pour la combinaison japonais-français ou chinois-anglais ne seront pas les mêmes que pour la combinaison anglais-français. (...) La formation d'interprète de conférence devrait gagner en efficacité en proposant une mise à niveau des connaissances déficientes. Une solide acquisition de la méthode interprétative

(...) va de pair avec l'approfondissement des connaissances linguistiques au sens large, lesquelles sont spécifiques à chaque combinaison » (*Ibid.*, 260).

Ainsi, au sein même du groupe de la TIT, il est des voix pour suggérer que la méthode d'enseignement fondée sur cette théorie ne reconnaît pas la spécificité qui existe dans toute paire de langues. Si l'on ne tient pas compte des effets de cette spécificité sur l'interprétation, l'acquisition des compétences nécessaires à la pratique professionnelle risque d'être entravée par tel ou tel obstacle dû à cette spécificité.

Un dernier exemple, l'étude d'Andrew Kay-fan Cheung (2001) aborde cette même problématique pour la paire de langues (anglais-cantonais). Vu l'impact important de l'anglais sur le lexique du cantonais parlé à Hong Kong, l'auteur traite la question de l'influence de l'anglais et du *code-mixing*³⁴. Avec des étudiants hongkongais, A. Cheung a testé l'hypothèse selon laquelle le *code-mixing* est susceptible d'être utilisé comme stratégie de réduction des efforts, ce qui permet d'augmenter la précision, la maîtrise et l'exhaustivité de la prestation en simultanée. L'échantillon utilisé pour cette expérience comportait douze étudiants cantonais en 3^e année. Ces étudiants furent divisés en deux groupes et informés, peu avant l'expérience, de l'idée générale du discours à interpréter. Pendant l'expérience, le groupe témoin (A) a interprété vers le cantonais avec pour instruction de ne pas utiliser le *code-mixing*, alors que le groupe expérimental (B) a fait de même tout en ayant la possibilité d'utiliser ce *code-mixing*, c'est-à-dire des mots voire des phrases entières en LS. Les résultats montrent que les participants du groupe (B), dans lequel le *code-mixing* a été utilisé, avaient de meilleures performances en simultanée que ceux du groupe (A). L'auteur conclut que le *code-mixing* peut être utilisé, en simultanée, comme une stratégie de gestion de l'effort pour augmenter la précision, l'exhaustivité et la fluidité de la production. Quand la charge cognitive est réduite, la capacité de traitement excédentaire peut ainsi être consacrée à l'écoute ou à la production.

Par ailleurs, la spécificité linguistique en interprétation de conférence peut se manifester également dans le système de numérotation utilisé en LS et en LC. En effet, toutes les langues ne partagent pas la même façon d'exprimer les nombres. Cette différence de conceptualisation des chiffres peut avoir des incidences importantes sur l'interprétation (Cheung, 2014). Selon D. Gile (2009), les nombres sont une cause majeure d'erreurs et d'omissions en interprétation de conférence. Leur traitement diffère du traitement sémantique et exige des ressources additionnelles en termes de mémoire à court terme. Même quand les nombres sont

³⁴ Le mélange de langues, dans le cas de l'interprétation de l'anglais vers le cantonais.

correctement interprétés, on constate que des erreurs et omissions continuent de se produire dans la restitution du contexte de ces nombres (Cheung, 2014 : 4-5 et Gile 2009). Aussi, pour les interpréter, l'interprète doit déployer plus d'efforts en matière d'analyse et de compréhension afin de saisir le nombre entendu (Gile, 2009 et Cheung, 2014 : 3).

L'étude qu'a menée A. Cheung (2014) met l'accent sur cette spécificité « numérique » lors de l'interprétation de l'anglais vers le cantonais. Les résultats montrent que les nombres sont susceptibles de saturer les ressources cognitives des interprètes. L'interprétation des nombres comprenant des millions et des milliards en cantonais exige une conversion d'unités, car pour les grands nombres, les unités en cantonais ne recourent pas celles utilisées en anglais et dans la plupart des autres langues. Pour surmonter cette difficulté de surcharge cognitive, l'auteur propose comme stratégie de permettre aux interprètes hongkongais d'utiliser des nombres anglicisés pour réduire les erreurs et les omissions, et ainsi alléger leur charge cognitive. Pour mesurer l'efficacité de l'utilisation de nombres anglicisés en simultané de l'anglais vers le cantonais, l'étude a été menée sur deux groupes d'interprètes : un groupe témoin utilisant le système des nombres chinois et un groupe expérimental utilisant le système des nombres anglicisés. Les interprétations produites par le groupe expérimental se sont avérées plus précises et plus fluides que celles du groupe témoin. L'absence de correspondance dans l'ordre structurel des nombre en cantonais et en anglais lorsque ceux-ci dépassent quatre chiffres exige plus de ressources attentionnelles pour interpréter les nombres avec précision. L'auteur propose donc de permettre à l'interprète d'angliciser les dénominations numériques. Selon lui, cette tactique permet d'améliorer la précision de l'interprétation tout en réduisant les ressources cognitives nécessaires à l'interprétation des nombres (Cheung, 2004 : 15).

Ainsi, quelle que soit la paire de langues abordée, nous pouvons constater que les études présentées ci-dessus ont en commun une idée principale : le processus cognitif de l'interprétation est affecté par les spécificités linguistiques des paires de langue concernées. Quelles que soient les méthodes utilisées et la variété des sujets (enseignement de l'interprétation, anticipation, effets de la syntaxe des langues, charge cognitive, etc.) abordés dans les études exposées plus haut, il semble que l'ordre des mots dans la phrase de chacune de deux langues en question joue un rôle clef dans le degré de difficulté du travail qu'effectue l'interprète. Nous verrons par la suite comment certaines études (théoriques et empiriques) ont abordé la spécificité de l'arabe en interprétation de conférence.