

ÉVOLUTION DES PAUSES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'INTERPRÉTATION CONSÉCUTIVE

Thèse de Doctorat
en Lexicologie et Terminologie Multilingues
présentée par Peter Mead
le 11 février 2002
Directeur de recherche M. le Professeur Daniel GILE

Jury : M. GILE Daniel, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse M. ILG Gérard,
Professeur à l'Université de Genève M. SETTON Robin, Professeur à l'Université de Genève M.
BOISSON Claude, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2

Table des matières

..	1
AVANT-PROPOS . .	3
REMERCIEMENTS .	5
PREMIÈRE PARTIE Les pauses en interprétation consécutive .	7
CHAPITRE 1 LA RECHERCHE EN INTERPRÉTATION DE CONFÉRENCE .	7
1. remarques préliminaires .	7
2. L'INTERPRÉTATION DE CONFÉRENCE .	8
3. LA RECHERCHE EN INTERPRÉTATION DE CONFÉRENCE .	12
4. L'ÉTUDE QUANTITATIVE DES PAUSES COMME INDICE DE L'AISANCE DU DÉBIT CHEZ L'INTERPRÈTE . .	21
5. CONCLUSION . .	30
CHAPITRE 2 Les pauses . .	31
1. REMARQUES PRÉLIMINAIRES . .	31
2. LES PAUSES : EN LINGUISTIQUE, EN TECHNIQUE ORATOIRE, EN INTERPRÉTATION DE CONFÉRENCE . .	31
3. Pauses vides et pauses pleines .	33
4. L'identification des pauses . .	35
5. Le « rythme » cognitif du discours . .	37
6. Études sur les pauses en interprétation de conférence .	44
7. Conclusion . .	47
chapitre 3 Les contraintes de l'interprétation . .	48
1. d'Épistage DES problÈmes en phase de production .	49
2. Les contraintes propres à la consécutive .	55
3. L'utilité et les pièges des notes . .	64
4. Conclusion: l'interprétation comme problème de gestion . .	73
CHAPITRE 4 Les Pauses dans l'Interprétation Consécutive . .	74
1. Introduction .	74

2. Analyse introspective des pauses en consécutive .	74
3. « Grille » provisoire des déclencheurs associés aux hésitations .	76
4. Commentaire général: l'importance des compétences extralinguistiques .	77
5. Les classes principales de déclencheur .	79
6. Exemples des catégories constituant les différentes classes de déclencheur . .	81
7. Conclusion . .	93
CHAPITRE 5 L'aisance en production: évolution . .	93
1. La pertinence de l'acquisition du langage et de la didactique des langues . .	94
2. Perspectives théoriques: les composantes de l'aisance . .	100
3. Perspectives théoriques: l'évolution des compétences dans le temps . .	105
4. L'effet de la formation et de l'expérience professionnelle .	111
5. Conclusion: hypothèses sur l'aisance d'expression en interprétation . .	118
DEUXIÈME PARTIE Étude expérimentale des pauses en interprétation consécutive ÉVOLUTION DES PAUSES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'INTERPRÉTATION CONSÉCUTIVE .	121
CHAPITRE 6 Objectifs et méthodologie .	121
1. Objectifs de l'étude .	121
2. Plan d'ensemble de l'étude . .	122
3. Méthodologie: Recueil du matériel .	123
4. Méthodologie: Élaboration initiale du matériel recueilli . .	134
5. Méthodologie: Étude des pauses .	139
6. Méthodologie: analyse statistique . .	142
7. Conclusion . .	147
chapitre 7 Résultats et discussion . .	148
1. Synthèse des résultats sur la durée des pauses .	148
2. Les pauses en fonction du niveau de formation/ expérience .	154
3. Les pauses en fonction de la langue d'expression .	157
4. Analyse des explications « subjectives » des pauses . .	164
5. Résumé général des résultats . .	174
6. Analyse a posteriori de la méthodologie et possibilités de recherches ultérieures	175

7. Conclusion . .	179
ANNEXE . .	183
Bibliographie . .	187
Index des noms .	201
Index des termes et concepts . .	207

à mon père et à la mémoire de ma mère

L'interprète a pour mission d'aider des individus ou des groupes humains à mieux se connaître, à mieux se comprendre, plus encore à davantage se respecter mutuellement et, s'ils le désirent, à se mettre d'accord. Jean Herbert, 1952, « Manuel de l'interprète ».

AVANT-PROPOS

La présente thèse examine les pauses en interprétation de conférence, à différents niveaux de formation et d'expérience. L'intérêt d'une telle analyse consiste en ce qu'elle peut contribuer à développer la recherche sur les caractéristiques essentielles de la production orale (dite « performance » linguistique) chez les interprètes de conférence. Bien que ce thème soit de pertinence aussi bien de la formation des interprètes que de l'évaluation qualitative de l'interprétation (par ex., Kopczynski 1981), la performance linguistique des interprètes n'a toutefois été examinée de façon systématique que dans des études relativement peu nombreuses (par ex., voir ch. 2, section 6).

Les pauses peuvent être considérées comme les indices d'un manque d'aisance dans l'expression (voir ch. 1, section 4.3). En réalité, elles ont parfois une fonction stylistique ou rhétorique ; il est donc discutable de les assimiler aux hésitations, au détriment de leur fonction stylistique, et il serait plus exact de ne considérer, en tant qu'indices d'un manque d'aisance, que les pauses d'hésitation. Il est pourtant quasiment impossible de différencier ces dernières par rapport aux autres pauses, et de nombreuses études linguistiques ne font pas cette distinction (voir ch. 2, sections 5 - 5.2).

Une telle perspective va dans le sens de l'évaluation de l'aisance « par défaut » (voir ch. 1, section 4.3). Autrement dit, on associe un débit fluide à une fréquence limitée, voire imperceptible des fautes de production, comme les faux départs et les pauses ; en revanche, plus ces fautes sont évidentes (par ex., plus la durée des pauses par rapport à la durée totale du discours est grande), moins le débit est régulier et fluide.

Sur cette toile de fond, le point de départ de notre étude est l'observation, chez de nombreux auteurs (voir ch. 1, section 4.1, ch. 5, section 4.1), que l'aisance du parler fait partie: (i) des aptitudes à développer chez les étudiants en interprétation ; (ii) des compétences professionnelles chez les interprètes chevronnés.

Cette observation donne lieu aux questions suivantes:

l'aisance du débit évolue-t-elle réellement le long de la « courbe d'apprentissage » de 1. l'interprète ? ;

étant donné que de nombreux interprètes n'ont pas une seule langue d'expression, 2. y-a-t-il une différence entre le degré d'aisance en langue maternelle et étrangère ?

Notre étude quantitative des pauses, dans des interprétations consécutives réalisées par des étudiants en interprétation et des interprètes professionnels, permet d'examiner ces questions. De plus, les commentaires des sujets, recueillis après-coup, permettent d'analyser les explications données pour l'hésitation (par ex., recherche d'un mot, difficulté de compréhension du discours original etc.). Bien que de telles explications reflètent une perspective personnelle et subjective, elles peuvent fournir des informations sur les facteurs susceptibles d'interrompre ou de ralentir le débit de l'interprète.

Notre travail comporte **deux parties**, qui correspondent aux deux volumes de la thèse. La première partie est divisée en cinq chapitres (1-5), dans lesquels nous présentons les prémisses théoriques de notre étude expérimentale et nos hypothèses. Dans la deuxième partie de la thèse, divisée en deux chapitres (6 et 7), nous illustrons notre travail expérimental sur les pauses.

Dans la **première partie** de la thèse, le premier chapitre introduit le thème de l'aisance de l'expression en interprétation de conférence. Après avoir esquissé un panorama général de l'interprétation, en tant que profession et objet de recherche, nous examinons l'importance de l'aisance dans l'expression en tant que compétence chez l'interprète. Dans ce cadre général, nous expliquons l'intérêt de l'étude quantitative des pauses, en tant qu'indice de l'aisance du débit.

Dans le deuxième chapitre, nous examinons différentes perspectives sur l'étude des pauses. Après avoir expliqué la distinction fondamentale entre les pauses vides et pleines, nous illustrons différentes perspectives théoriques sur les pauses (par ex., sur leur rôle dans la production langagière, dans la mise en relief des unités de sens aux fins de la compréhension etc.). Enfin, nous décrivons plusieurs études des pauses en interprétation de conférence.

Le troisième chapitre analyse les difficultés et les contraintes qui caractérisent l'interprétation, à savoir la nécessité d'assimiler et de restituer, dans un délai court, des idées formulées par quelqu'un d'autre, souvent sur un sujet peu familier. La discussion prend en considération surtout l'interprétation consécutive, dont nous examinons les difficultés dans le cadre théorique des modèles d'Efforts de D. Gile (par ex., 1995). L'analyse met en relief les problèmes que peut provoquer l'emploi des notes, aussi bien en phase d'écriture qu'au moment de la relecture.

Le quatrième chapitre présente une étude pilote, dans laquelle nous avons recueilli, auprès d'un échantillon d'étudiants en interprétation, l'explication fournie pour les pauses faites pendant un exercice d'interprétation consécutive. Cela nous permet de proposer un classement provisoire des facteurs auxquels les étudiants en interprétation, ou les interprètes, attribuent leurs pauses.

Dans le cinquième chapitre, nous examinons des perspectives théoriques sur le développement de l'aisance d'expression. En particulier, nous donnons du relief aux différentes compétences dont dépend l'aisance, ainsi qu'aux modèles théoriques qui permettent de décrire ou d'expliquer son évolution. Après avoir évoqué des études qui examinent les compétences de l'interprète à différents niveaux de formation et d'expérience, nous terminons ce cinquième chapitre (ainsi que la première partie de la thèse) en formulant les hypothèses qui font l'objet de notre étude expérimentale.

La **deuxième partie** de la thèse contient les chapitres 6 et 7, dans lesquels nous présentons notre étude expérimentale des pauses en interprétation consécutive.

Le sixième chapitre illustre la méthodologie que nous avons utilisée (description de l'échantillon, conditions de déroulement de l'étude, analyse quantitative des pauses, étude des commentaires rétrospectifs des sujets sur les pauses, tests statistiques).

Dans le septième chapitre, nous examinons les résultats de l'étude. Nous résumons d'abord les données brutes et les résultats de l'analyse statistique. Il s'agit d'un nombre limité de tableaux, qui permettent au lecteur de situer les tests statistiques et l'évaluation des hypothèses par rapport aux informations recueillies pendant la partie pratique de l'étude. A la lueur de l'analyse des données, nous évaluons nos hypothèses sur les pauses en interprétation consécutive.

La conclusion du chapitre, et de la thèse, présente des commentaires rétrospectifs sur notre méthodologie, en vue d'études futures. En fin de comptes, notre étude ne représente qu'un apport limité à la recherche sur une problématique complexe. Le chemin est long à parcourir: d'une part, nos prémisses sont fondées sur le travail d'autres chercheurs; d'autre part, nos conclusions proposent une perspective ouverte et identifient des aspects de l'étude qui pourraient faire l'objet de recherches ultérieures.

REMERCIEMENTS

Que tous ceux et celles qui ont contribué à la réalisation de cette thèse soient chaleureusement remerciés:

Daniel Gile, mon directeur de thèse, qui non seulement m'a offert des conseils indispensables, mais qui a su également m'encourager à cueillir le fruit de tout apport critique et, qui plus est, à garder l'élan de l'enthousiasme initial ;

Giuseppe Nocella, collègue à l'École d'Interprètes et de Traducteurs de Forlì, dont les conseils en matière de statistique ont été fondamentaux ;

Michèle Lorgnet, Elio Ballardini et Paolo Scampa, collègues à Forlì, qui ont fourni de précieux commentaires linguistiques sur le manuscrit final.

Je tiens également à remercier tous les collègues et les étudiants qui ont fourni un apport indispensable au travail expérimental présenté dans la thèse, ainsi qu'à la phase préliminaire de l'étude:

Rachele Agnusdei, Valentina Algeri, Amalia Amato, Caterina Balasso, Chiara Benzi, Valeria Bisignano, Marcella Bracco, Simona Caldera, Marco Cencini, Manuela Chiarello, Letizia Cirillo, Fabio Cittolini Morassutti, Anna De Poli, Elena Di Concilio, Luigina Di Dio, Ilaria Di Francesco, Irene Dolzani, Alessia Fabbri, Novella Fanti, Francesca Ferri, Andrea Florissi, Marco Gambetti, Giuliana Garzone, Cinzia Giammarchi, Elisa Giusti, Paola Jalla, Giorgia Liviotti, Giulia Martinelli, Chiara Maucci, Cristina Mazza, Alessandro Messina, Lorenza Mioli, Claudia Monacelli, Marco Morbin, Nicola Nobili, Cinzia Paissan, Claudia Ricci, Barbara Rizzoli, Tania Rondanina, Claudia Salerno, Francesca Simonetto, Carmine Suriano, Francesca Tavanti, Elena Tomassini, Ira Torresi, Claudia Vettore, Adriana Villamena, Katia Zanmarini, Amalia Zen.

Pour Manuela Chiarello (1973 - 2000), ce remerciement s'associe à l'inoubliable souvenir qu'elle a laissé à tous ceux qui l'ont connue.

PREMIÈRE PARTIE Les pauses en interprétation consécutive

CHAPITRE 1 LA RECHERCHE EN INTERPRÉTATION DE CONFÉRENCE

1. remarques préliminaires

La présente thèse décrit une recherche empirique sur les pauses en interprétation consécutive. Il s'agit d'un thème relativement peu commenté dans la littérature spécialisée sur l'interprétation de conférence.

Le plan de ce chapitre introductif est le suivant: les sections 2.1 - 2.3 introduisent brièvement les modalités de l'interprétation de conférence, dont l'interprétation consécutive ; les sections 3.1 - 3.4 contiennent des informations sommaires sur la recherche en interprétation de conférence, qui permettent de situer notre travail dans le contexte général de la discipline ; les sections 4.1 - 4.3 introduisent le thème de la fluidité du débit, telle qu'on le perçoit à travers la gestion des pauses en interprétation consécutive.

La présentation de la recherche en interprétation de conférence (sections 3 - 3.3) ne se veut pas un compte rendu exhaustif, et cela pour trois raisons:

1. un commentaire détaillé sur l'ensemble de la discipline ne serait pas pertinent à la présente étude ;
2. plusieurs publications récentes proposent un panorama assez représentatif de la recherche en interprétation (Gile 1995a ; Pöchhacker 1995b, 1995c ; Shlesinger 1995 ; Kurz 1996 ; Gambier, Gile & Taylor 1997) ;
3. de nombreux travaux de recherche, non publiés (thèses, mémoires), ont une diffusion très limitée et ne peuvent pas toujours être consultés par des chercheurs dans d'autres pays. Étant donné qu'il ne s'agit dans ce chapitre que d'une introduction, les recherches directement pertinentes à la nôtre font l'objet de commentaires plus détaillés dans les chapitres suivants.

2. L'INTERPRÉTATION DE CONFÉRENCE

2.1 L'INTERPRÉTATION ET LA TRADUCTION

La différence principale entre l'interprétation et la *traduction* est que, là où cette dernière comporte l'élaboration d'un texte écrit, l'interprète s'exprime oralement (ou en langue des signes). Cette différence représente une prémisse importante de notre étude, qui est commentée dans la section 4.1 du présent chapitre.

Malgré cette différence fondamentale, l'interprétation et la traduction sont souvent considérées comme des manifestations du même processus, à savoir la Traduction (avec un « T » majuscule) (Gile 1995a). Aussi bien l'interprète que le traducteur doivent comprendre un message exprimé dans une langue et le restituer dans une autre ; les deux langues s'appellent respectivement langue source (ou langue de départ) et langue d'arrivée (ou d'aboutissement). En interprétation, le discours en langue source sera appelé ici le discours source et sa restitution en langue d'arrivée sera appelé le discours d'arrivée.

L'emploi de l'hyperonyme « Translation », que l'on retrouve dans des études allemandes ayant pour objet principal la traduction écrite, est commenté entre autres par les spécialistes germanophones de l'interprétation (Pöchhacker 1995a: 31-32 ; Kurz 1996: 38-44). Dès les années 70, D. Seleskovitch (1978: 333) évoque elle aussi l'assimilation conceptuelle de la traduction et de l'interprétation que proposent les auteurs de langue allemande. Plus récemment, le rapprochement conceptuel de la traduction et de l'interprétation a été reproposé par H. Aarup (1993) et A. Schjoldager (1995).

Par ailleurs, sur le plan épistémologique, il n'y a pas de division nette entre la recherche sur l'interprétation et les études de traductologie. M. Shlesinger (1995) estime que la recherche sur l'interprétation se situe à l'intérieur des études de la traduction, comme « (sous)discipline en cours de formation, à l'intérieur d'une discipline en cours de formation » (M. Shlesinger 1995: 9, traduit par nous).¹ F. Pöchhacker (1995c) et C. Wadensjö (1998: 26) également évoquent cette perspective – par exemple, Pöchhacker

décrit la recherche sur l'interprétation comme « discipline qui émerge à côté (ou à l'intérieur) de la discipline [...] de la Traductologie » (Pöchhacker 1995c: 61, traduit par nous).²

Le regroupement de la traduction et de l'interprétation n'est pas la prérogative des spécialistes des deux disciplines. Vues de l'extérieur, elles sont souvent considérées comme des variantes d'un seul processus. Ainsi, le psychologue W.E. Lambert (1978) ne fait pas de distinction systématique entre le traducteur et l'interprète ; il se demande si les deux appartiennent bien à des « races » différentes et, le cas échéant, à quels égards celles-ci diffèrent. De même, E. Ballardini (à p.) constate que, dans le système pénal italien, le règlement concernant l'interprétation auprès des tribunaux ne fait pas de distinction entre les rôles de l'interprète et du traducteur. Ballardini estime que cela reflète la situation, peu réglementée à certains égards (ordres professionnels, standards en matière de formation etc.), des deux professions en Italie.

2.2 L'interprétation DE CONFERENCE ET LES AUTRES FORMES D'INTERPRETATION

Avant d'examiner l'interprétation de conférence, il convient de la distinguer par rapport aux autres formes d'interprétation (par ex., l'interprétation « de liaison », « d'affaires » ou « communautaire »).

F. Pöchhacker (à p.) situe les différentes formes d'interprétation sur un continuum, dont les extrémités représentent l'interprétation, d'une part, dans un contexte international et, d'autre part, à l'intérieur d'une société ou d'une communauté. D'après le schéma de Pöchhacker, l'interprétation au niveau international correspond à peu près à l'interprétation de conférence ; à l'intérieur d'un contexte socio-culturel plus restreint, il s'agit en principe d'interprétation « communautaire ». Pöchhacker précise que la ligne de démarcation entre les deux est plutôt floue, et qu'il existe des formes hybrides. Il estime qu'il n'est pas nécessairement approprié de créer des catégories étanches, en ce sens que toutes les formes d'interprétation comportent une activité socio-communicative ; en un certain sens, elles relèvent donc toujours du même concept.

Sur cette toile de fond, l'interprétation de conférence a deux caractéristiques fondamentales: (i) le haut niveau formel et conceptuel des discours que l'interprète écoute et restitue ; et (ii) ses modalités, à savoir la simultanée, la consécutive et la chuchotée (Gile 1995a: 12). Ces modalités sont décrites dans la section suivante.

Sur le plan historique, l'interprétation de conférence est née à la fin de la Première Guerre Mondiale (Herbert 1978 ; Kurz 1996: 19-20). Mais la profession, telle qu'on la connaît aujourd'hui, ne prend véritablement son essor qu'à partir des années 40. En Occident, le premier procès de Nuremberg, intenté contre les criminels de guerre nazis en 1946, constitue une étape fondamentale dans l'histoire de l'interprétation de conférence. Le recours à l'interprétation simultanée a permis le déroulement du procès en quatre

¹ "a (sub)discipline in the making within a discipline in the making"(Shlesinger 1995: 9).

² "an emerging discipline alongside (or within) the [...] discipline of Translation Studies"(Pöchhacker 1995: 61).

langues, celles des principales puissances engagées (l'anglais, le français et le russe) et l'allemand (Kurz 1996, Gaiba 1998, Baigorri Jalón 2000).

Les premiers centres européens offrant une formation de niveau universitaire en interprétation de conférence sont nés dès les années 40, à Genève (1941) et à Vienne (1943) (Kurz 1996: 27-34). L'interprétation simultanée, peu répandue dans la pratique professionnelle à l'époque, n'a été pleinement intégrée dans le cursus qu'à partir de années 50.

En Occident, l'interprétation de conférence jouit d'un statut professionnel relativement élevé et la plupart des personnes qui accèdent actuellement à la profession ont reçu une formation spécialisée de niveau universitaire. En revanche, même dans des pays où les cursus universitaires en interprétation de conférence sont bien développés (Allemagne, Autriche, Belgique, Espagne, France, Italie, Russie, Suisse), la formation et la situation professionnelle des interprètes « communautaires » sont reléguées à un rang inférieur (Pöchhacker 1997 ; Wadensjö 1998: 57). D'autres pays, comme l'Australie, le Canada, les États-Unis, la Suède et la Nouvelle-Zélande, reconnaissent leur statut professionnel et l'importance d'une formation appropriée (Bell 1997 ; Gentile 1997 ; Florissi 1998 ; Wadensjö 1998: 54-58).

2.3 DÉFINITIONS : INTERPRÉTATION SIMULTANÉE, CONSÉCUTIVE ET CHUCHOTÉE

Dans la section précédente, nous avons vu que F. Pöchhacker (à p.) propose une division plutôt floue des différentes formes d'interprétation. D'ailleurs, les critères utilisés pour les classer ne sont guère homogènes (Wadensjö 1998: 50). Deux raisons sont probablement à la base de ce manque de classement standardisé: (i) le développement relativement récent de la profession (voir section précédente) ; et (ii) la variété des contextes et des circonstances dans lesquels travaillent les interprètes.

Même dans l'interprétation de conférence, qui est pourtant bien établie comme profession, l'absence de classement des différentes modalités selon des critères uniformes est évidente. D'une part, on utilise des adjectifs qui reflètent le décalage temporel entre les énoncés en langue source et en langue d'arrivée (à savoir, « simultanée » et « consécutive »); d'autre part, l'emploi du terme « chuchotée » met en relief la qualité acoustique du discours d'arrivée.

Le décalage temporel entre les énoncés de l'orateur et de l'interprète permet de distinguer la simultanée et la consécutive, selon que l'interprète parle *en même temps* que l'orateur ou *après*celui-ci.

Durant l'interprétation simultanée:

l'interprète travaille dans une cabine insonorisée, en équipe avec au moins un collègue. L'orateur, qui se trouve dans la salle de réunion, parle dans un micro: l'interprète, qui écoute l'intervention au moyen d'écouteurs, en assure l'interprétation de manière quasi simultanée en parlant lui aussi dans un micro. Pour entendre l'interprétation dans la langue de son choix, l'auditeur en salle sélectionne le canal approprié sur sa console.
(http://europa.eu.int/comm/scic/interpreting/interpr_fr.htm)

En revanche, dans l'interprétation consécutive, « placé parmi les orateurs, l'interprète écoute leurs interventions et les reproduit après coup dans une autre langue en s'aidant généralement de notes ». (http://europa.eu.int/comm/scic/interpreting/interpr_fr.htm)

L'emploi du terme « chuchotée » renvoie à la qualité acoustique du discours réalisé par l'interprète et non au décalage temporel entre les énoncés de départ et d'arrivée. La chuchotée ressemble à la simultanée, en ce sens que l'interprète restitue le discours « en temps réel ». Par rapport à la simultanée, cependant, l'interprète travaille sans cabine et pour un groupe très restreint (pas plus de 2-3 personnes) ; étant donné le manque d'insonorisation, l'interprète « chuchote à l'oreille [du 'client'] la traduction d'un discours fait en salle à mesure qu'il l'entend » (Gile 1995a: 12). Dans notre expérience personnelle, les interprètes professionnels utilisent rarement cette modalité, qu'ils considèrent comme difficile et peu pratique. D'ailleurs, la littérature spécialisée ne semble la commenter ni dans une perspective didactique ni en tant qu'objet de recherche (Pöchhacker, à p.).

mode	Avantages	inconvénients
• simultané	« temps réel » (les délégués choisissent entre l'original et l'interprétation, sans devoir écouter aussi bien l'un que l'autre)	coût de l'achat/location de l'équipement audio et de l'assistance technique
• consécutif	pas de besoin de l'équipement audio utilisé pour la simultanée (cabine, écouteurs)	prend du temps, surtout quand il y a plusieurs langues ; le public doit tout écouter (orateur et interprète)
• chuchoté	« temps réel » ; pas de besoin de cabine/écouteurs	utilité pratique limitée (difficile pour l'interprète ; dérange d'autres participants ; sert un nombre restreint d'utilisateurs)

En ce qui concerne la fréquence d'emploi de l'interprétation simultanée et consécutive, il y a une dizaine d'années, W. Weber (1989: 162) estimait que, pour les interprètes appartenant à l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC), le mode simultané représentait 98 % du travail. Actuellement, notre expérience professionnelle du marché privé en Italie tend à confirmer que la simultanée occupe une place plus importante que la consécutive. Toutefois, l'importance de cette dernière ne devrait pas être sousestimée.

Bien que la simultanée semble être plus utilisée que la consécutive, celle-ci est probablement plus fréquente dans certains domaines professionnels. Par exemple, les délégations du Parlement Européen qui se déplacent lors des visites officielles utilisent très souvent la consécutive ; cela permet d'éviter les frais et les problèmes logistiques (équipement, assistance technique) que comporterait l'organisation sur place de la simultanée.³

³ Les informations sur l'emploi de la consécutive auprès du Parlement Européen nous ont été fournies par M. Giancarlo Macario, Chef de la Division Italienne de la Direction de l'Interprétation et des Conférences, Service Interinstitutionnel, Luxembourg (Macario 2000: communication personnelle).

3. LA RECHERCHE EN INTERPRÉTATION DE CONFÉRENCE

3.1 LE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE

La recherche sur l'interprétation de conférence ne constitue une branche d'étude à part entière que depuis quelques décennies. Elle a ses origines dans des études didactiques, de type pragmatique et personnel. Dans ces premiers écrits, ni la réflexion théorique ni la démarche scientifique (recueil de données, selon une méthodologie systématique et reproductible) ne joue un rôle important. Il s'agit d'ouvrages réalisés pendant les années 50, par des auteurs comme J. Herbert (1952, réimprimé 1980) et J.-F. Rozan (1956: voir ch. 3, section 3), professeurs à l'École de Traducteurs et d'Interprètes (ETI) de l'Université de Genève. A l'époque, celle-ci et l'Institut Supérieur de Traducteurs et d'Interprètes (ISTI) de Bruxelles étaient « les deux principaux pôles de réflexion sur l'interprétation en Occident » (Gile, 1995a: 35).

La recherche proprement dite prend son essor à partir des années 60, grâce en partie à l'apport de la psychologie et de la psycholinguistique (Gile 1995a: 36 ; Ilg 1997). Les premières études empiriques sur l'interprétation ont été menées généralement par des chercheurs étrangers à la profession, qui ont examiné l'interprétation dans une optique très différente par rapport aux enseignants-praticiens comme Herbert et Rozan.

Une première différence est que les recherches des années 60 ne reflètent pas toujours les conditions dans lesquelles travaillent réellement les interprètes. Cette tendance est illustrée par une étude d'E.A. Lawson (1967), qui examine des interprétations simultanées du néerlandais vers l'anglais et vice-versa. L'échantillon comprenait 5 hommes d'affaires hollandais et un universitaire qui enseignait le néerlandais à Londres. Lawson (1967: 30) précise que tous les sujets parlaient « couramment » les deux langues concernées. Les discours source étaient des extraits d'un roman hollandais, ou de sa traduction anglaise. Les interprétations avaient été réalisées dans des conditions d'écoute dichotique: le message à traduire n'arrivait que dans une seule oreille, tandis que l'autre oreille recevait un signal sonore différent, potentiellement perturbateur. Lawson identifie les omissions en langue d'arrivée, en fonction du message perturbateur (par ex., un morceau d'un autre roman en langue source, ou d'un autre roman en langue d'arrivée). Dans ce cadre général, les omissions sont considérées comme des indices de la difficulté de « filtrer » l'écoute. Sur le plan théorique, Lawson analyse cette difficulté en fonction du degré d'indépendance des processus d'écoute et de production, quand ils ont lieu dans des langues différentes. Lawson observe que l'effet perturbateur est particulièrement évident quand le sujet écoute deux messages dans la même langue ; en revanche, le « filtrage » est plus effectif quand il écoute deux langues différentes.

Les interprétations simultanées réalisées dans l'étude de Lawson sont peu représentatives de l'interprétation professionnelle, à trois égards:

l'emploi de sujets sans expérience de la simultanée ;

1.

- le caractère littéraire des lectures dont les sujets ont effectué l'interprétation simultanée ; 2.
- les conditions d'écoute. 3.

Toutefois, le caractère peu « authentique » de l'étude n'est pas nécessairement une faiblesse, en ce sens que la recherche de Lawson ne porte pas vraiment sur l'interprétation. Celle-ci n'est utilisée que pour créer des conditions d'écoute permettant d'examiner l'assimilation sélective d'un message perturbé.

La deuxième caractéristique des études menées par les psychologues des années 60 est justement qu'elles n'utilisent parfois la simultanée que comme modèle expérimental, pour évaluer l'importance de certaines variables (par ex., l'attention sélective) dans la compréhension et dans la production du langage. Cela dit, le degré de « validité écologique » des études sur l'interprétation est encore un thème d'actualité (voir section suivante).

Là où Lawson utilise la simultanée pour étudier la *compréhension* du langage oral, F. Goldman-Eisler (1967) l'étudie pour cerner les caractéristiques de la *production* orale. Selon Goldman-Eisler, l'interprétation ne comporte pas l'élaboration d'un contenu sémantique original, tandis que la production monolingue « normale » consiste à créer aussi bien le contenu que la forme d'un discours (voir ch. 2, section 5). Dans cette optique, la comparaison entre la simultanée et la production monolingue permet à Goldman-Eisler d'examiner l'hypothèse selon laquelle cette différence se manifeste au niveau du débit ; en d'autres termes, à la différence de la simultanée, le discours monolingue comporte théoriquement une alternance entre des segments hésitants et des segments fluides, car il présuppose des phases de planification.

Dans les paragraphes précédents, nous avons évoqué quelques exemples des recherches empiriques réalisées pendant les années 60. Dans la décennie suivante, de telles études donnent lieu à relativement peu de publications. Les psychologues et les psycholinguistes jouent effectivement un rôle limité dans la recherche sur l'interprétation pendant les années 70: 9 % des écrits sur l'interprétation ont pour objet les aspects cognitifs de l'interprétation, alors que pendant les années 60 le pourcentage était de 17 % (Gile 2000). Les ouvrages les plus influents des années 70 sont réalisés par des enseignants-praticiens. En particulier, l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT), qui fait partie de l'Université de Paris III, s'assure une hégémonie de fait grâce à une production importante d'essais théoriques. Ceux-ci reposent généralement sur la « théorie du sens » de D. Seleskovitch, qui divise le processus de l'interprétation en trois étapes, à savoir la compréhension du message, la « déverbalisation » et l'expression. D. Seleskovitch & M. Lederer (1989: 40) expliquent le concept de « déverbalisation » de la façon suivante:

Le processus de l'interprétation correspond à une prise de conscience des idées, nous disons aussi du « *sens* », avancées dans le discours. Cette prise de conscience s'accompagne de la disparition des formes verbales qui l'ont fait comprendre ; il se produit une déverbalisation qui ne laisse subsister qu'un état de conscience grâce auquel le sens s'exprime avec spontanéité, en toute liberté par rapport aux moyens d'expression de la langue originale.

Les idées de Seleskovitch, qui découlent de sa réflexion personnelle et de la spéculation, ont eu une influence considérable sur le plan didactique (Gile 1990 ; Setton 1999: 26). En fait, la « théorie du sens » a des retombées pédagogiques ; le concept de la « déverbalisation » peut encourager l'interprète à analyser le sens du discours et à éviter la restitution mécanique les structures de surface. D'ailleurs, ce concept se situe à l'opposé de la manière de voir d'auteurs comme Goldman-Eisler (1967), qui ne voient dans l'interprétation qu'un transcodage lexical et syntaxique, sans élaboration sémantique (voir plus haut et ch. 2, section 5) ; en d'autres termes, la « théorie du sens » est valorisante pour l'interprète (Gile 1995a: 55). La diffusion des publications réalisées par Seleskovitch, et par d'autres praticiens-enseignants de l'ESIT, a contribué probablement à l'essor qu'ont connu les études sur l'interprétation à partir des années 70.

La « théorie du sens », une idée qui découle d'une démarche essentiellement spéculative, garde encore une certaine actualité dans les domaines de la didactique et de la recherche. Premièrement, il s'agit d'une illustration simple et immédiate de l'interprétation basée sur le *sens* du discours, non sur la traduction mot-à-mot. Deuxièmement, l'idée de la « déverbalisation » garde une certaine actualité en tant qu'objet de recherche (par ex., Isham 1994: voir paragraphes suivants). Toutefois, à partir des années 80, la littérature spécialisée a commencé à donner moins de relief aux écrits basés sur la spéculation personnelle des chercheurs et, depuis une vingtaine d'années, la recherche empirique revêt de plus en plus d'importance. Dans la pratique, il s'agit d'examiner l'interprétation grâce à des observations et des expériences systématiques, et non plus à des réflexions personnelles. Celles-ci, comme les descriptions anecdotiques, n'ont certes pas disparu ; ainsi, les réflexions des praticiens continuent à être assez bien représentées dans une revue spécialisée comme *The Interpreters' Newsletter* (par ex., Pearl 1999).

Sur cette toile de fond, B. Moser-Mercer (1994) identifie deux tendances générales dans les textes sur l'interprétation, selon que les auteurs appartiennent à la lignée des « sciences naturelles » ou à celle des « arts libéraux ». Là où les premiers soutiennent leurs raisonnements par des données empiriques, les représentants des « arts libéraux » proposent surtout des travaux de théorie et de réflexion.

Moser-Mercer maintient, dans le texte en question, une position neutre entre ces deux tendances ; elle considère que la science trouve dans une telle dichotomie son élan vital. A vrai dire, les deux approches ne sont guère indépendantes l'une de l'autre ; étant donné que la recherche scientifique comporte souvent des argumentations basées justement sur la théorie et sur la réflexion, celles-ci ne sont pas limitées au domaine des « arts libéraux ». Par ailleurs, la spéculation peut stimuler les chercheurs à entreprendre des recherches empiriques, par exemple pour tester les théories issues de la réflexion personnelle. De telles théories continuent donc à susciter de l'intérêt (par ex., à travers des modèles des processus cognitifs contribuant à l'interprétation). La situation a pourtant évolué par rapport au passé, en ce sens qu'elles ne sont plus considérées comme des axiomes.

Ce que l'on reproche parfois aux représentants des « arts libéraux » est de ne pas démontrer de façon explicite et rigoureuse le bien-fondé de leurs affirmations (Gile 1990b). Cette objection vaut surtout pour certaines généralisations – par exemple le

précepte, chez Seleskovitch & Lederer (1989: 137), que le degré de difficulté dans l'interprétation simultanée ne varie pas selon la paire de langues concernées, c'est à dire en fonction des différences lexicales et grammaticales faibles (espagnol/italien) ou marquées (allemand/italien). Différentes études divergent de la position de Seleskovitch à cet égard. Par exemple, A. Giambagli (1990) étudie la spécificité linguistique des problèmes de l'interprétation. Son étude analyse la production de six interprètes italophones, qui ont réalisé des consécutives en italien à partir du français et de l'anglais. Cette comparaison a permis d'identifier des difficultés – et des stratégies – différentes, selon qu'il s'agit de traduire entre deux langues appartenant à la même famille (français/italien) ou à des familles différentes (anglais/italien). Les sujets, qui ont calqué davantage de structures superficielles du français que de l'anglais, considèrent presque tous que la consécutive en italien est plus difficile à partir du français ; en simultanée, ils soutiennent le contraire. L'intérêt de l'étude de Giambagli, aux fins de notre recherche, est qu'elle souligne l'importance de la spécificité linguistique comme variable indépendante dans l'évaluation de l'interprétation. Ainsi, l'étude du débit de l'interprète ne peut faire abstraction des langues en cause (difficultés intrinsèques, niveau de connaissance etc.)

Dans une autre étude sur l'acquis théorique du passé, W. Isham (1994) examine la question de la « déverbalisation » dans la simultanée. Il cerne ce thème en évaluant le « *verbatim recall* », c'est à dire la capacité de l'interprète de se rappeler la forme du discours original. Selon Isham, il existe un rapport inverse entre la capacité de rappel verbal et la déverbalisation. En d'autres termes, une capacité limitée de rappel verbal chez les interprètes peut être considérée comme indice de déverbalisation, tandis qu'une meilleure capacité de rappel verbal reflète probablement l'absence de déverbalisation.

Isham a utilisé un test décrit par le psychologue R. J. Jarvella (1971), consistant à faire écouter aux sujets un enregistrement en anglais ; sans qu'ils s'y attendent, l'enregistrement est interrompu à certains endroits et les sujets sont invités à se rappeler autant que possible des derniers mots qu'ils ont entendus. Il y a deux versions de l'enregistrement ; chaque sujet écoute soit l'une soit l'autre. Dans les deux versions, le segment qui précède la coupure de l'enregistrement est toujours de 20 mots, qui forment deux phrases ; celles-ci sont composées de trois propositions, dont la première et la troisième sont de 7 mots et la deuxième est de 6 mots. Dans les deux versions de l'enregistrement, les deux propositions finales sont identiques. Là où elles forment une seule phrase dans une version, elles appartiennent à des phrases différentes dans l'autre, comme dans l'exemple suivant:

A: *The confidence of Kofach was not unfounded. To stack the meeting for Macdonald, the union had even brought in outsiders.* B: *Kofach had been persuaded by the officers to stack the meeting for MacDonald. The union had even brought in outsiders.* (Isham 1994: 194)⁴

Jarvella observe que le rappel immédiat des propositions soulignées est meilleure quand elles appartiennent à la même phrase, comme dans la version A de l'exemple. En

⁴ « (A) *La confiance de Kofach n'était pas injustifiée. Pour manipuler la réunion en faveur de MacDonald, le syndicat avait même introduit des personnes venant de l'extérieur ; (B) Les responsables avaient persuadé à Kofach de manipuler la réunion en faveur de MacDonald. Le syndicat avait même introduit des personnes venant de l'extérieur.* » (Isham 1994: 194; notre traduction)

d'autres termes, les auditeurs se rappellent mieux la forme de la dernière phrase que de la phrase précédente, qu'ils réussissent néanmoins à paraphraser.

Isham utilise les mêmes textes que Jarvella, auprès de deux groupes de sujets bilingues, qui connaissent l'anglais et le français. Un groupe est composé d'interprètes professionnels, qui effectuent une interprétation simultanée des textes vers le français ; l'autre groupe est formé d'auditeurs « passifs ». L'objectif de l'étude est de comparer le rappel immédiat chez les interprètes et chez les auditeurs, comme indice possible de la déverbalisation en simultanée. En l'espèce, les résultats permettent d'identifier deux groupes parmi les interprètes, selon que leur mémoire verbale est (à quelques nuances près) comparable ou nettement inférieure à celle des auditeurs. Selon Isham (1994: 206), il est probable que les interprètes ayant la même capacité de rappel verbal que les auditeurs ne « déverbalisent » pas. Il avance la conclusion provisoire que la déverbalisation ne semble pas représenter, au moins pour la combinaison linguistique anglais/français, une étape obligatoire.

Isham n'examine pas la « théorie du sens » de la même façon que Seleskovitch, qui ne cherche pas à la modifier, à la démentir ou à la corroborer à travers des études systématiques. En revanche, il réévalue, selon des critères méthodiques, des concepts ou des préceptes dont le bien-fondé n'a pas été vraiment testé par le passé. D'autres chercheurs encore ont réalisé des études empiriques fondées sur la « théorie du sens » (par ex., Rizzoli 2000, Minelli 2001). Ainsi, l'orientation actuelle vers des études empiriques sur l'interprétation a redonné un certain relief aux idées de Seleskovitch (Wadensjö 1998: 32).

Par contre, le groupe de Seleskovitch n'a pas étayé ses argumentations par des résultats systématiques et reproductibles. D'ailleurs, F. Pöchhacker (1995b) observe que l'apport de l'ESIT à la littérature spécialisée sur l'interprétation, considérable jusqu'aux années 80, s'est réduit nettement depuis lors.⁵

Il existe également des recherches empiriques fondées sur d'autres théories et modèles. Par exemple, dans une perspective théorique, les modèles d'Efforts de D. Giles (par ex. 1995a: 106-108 ; voir ch. 3, section 2) identifient deux difficultés potentielles de l'interprète, en matière de compréhension du discours original: (i) les caractéristiques du discours susceptibles de nécessiter une capacité de traitement accrue, sur le plan de l'écoute et de l'analyse (par ex., accent « inhabituel » de l'orateur) ; (ii) les segments du discours « vulnérables à l'écoute » (par ex., les chiffres, en raison de leur manque de redondance). Ces aspects de l'interprétation sont examinés par E. Sabatini (1999) et C. Mazza (2000), qui étudient respectivement la compréhension des parlars « non standard » et la gestion des chiffres. Les deux études analysent des interprétations simultanées de l'anglais en italien, effectuées par des étudiants en interprétation.

Les sujets de Sabatini (1999) ont traduit des discours prononcés par deux orateurs, à savoir un Indien et un Américain. Sabatini identifie, comme sources potentielles de difficulté pour les interprètes, des caractéristiques « non standard » des deux discours, par exemple sur le plan lexical et phonétique. L'analyse des interprétations indique

⁵ Pöchhacker propose un recensement *quantitatif*, et non *qualitatif*, des contributions des différentes écoles.

effectivement que le taux de restitution des énoncés concernés est parfois très bas.

Dans l'étude de Mazza (2000), l'objectif est d'évaluer, par rapport aux modèles d'Efforts, les points suivants: (i) la « vulnérabilité » des chiffres à l'écoute ; (ii) la possibilité que, sans notes, la nécessité de stocker les chiffres en mémoire entraîne un manque de coordination entre les différents processus cognitifs (voir ch. 3, section 2). Cette étude expérimentale comporte une certaine « manipulation », en ce sens qu'il s'agit de comparer deux interprétations simultanées, réalisées dans des conditions différentes. La variable « manipulée », ou indépendante, est la prise de notes, qui n'a été permise que pendant une des interprétations. Cette manipulation permet d'évaluer la difficulté de restitution de différents types de chiffres en simultanée, suivant que les sujets prennent des notes ou n'écrivent rien. Les résultats de l'étude indiquent que le taux de restitution des chiffres est plutôt bas, surtout quand les sujets ne prennent pas de notes.

3.2 LA FORMATION DES CHERCHEURS ET L'ORIENTATION ACTUELLE DE LA DISCIPLINE

A part quelques rares exceptions, comme A. Mizuno et S. Viaggio, les auteurs de la plupart des études sur l'interprétation sont rattachés à des universités (Pöchhacker 1995c).⁶ Étant donné que Mizuno et Viaggio produisent principalement des écrits théoriques, les recherches empiriques semblent être réalisées essentiellement dans le cadre de la recherche universitaire.

Certains travaux, par exemple les recherches de Sabatini et de Mazza, sont des mémoires de fin d'études. Comme les thèses, qui sont souvent réalisées par des enseignants-praticiens (par ex., Lamberger-Felber 1998, Shlesinger 2000), les mémoires occupent une place importante dans la recherche en interprétation. Dans de nombreuses écoles d'interprétation et de traduction, l'obtention du diplôme final est subordonnée à la soutenance d'un mémoire – par exemple, à Heidelberg, à Trieste et à Vienne (Gile 1995a: 22). De même, le mémoire est réglementaire à l'École de Forlì (Université de Bologne, Italie), où nous enseignons depuis 1994. Depuis les premiers mémoires sur l'interprétation, soutenus en 1996, les étudiants de l'École de Forlì en ont réalisé une trentaine. A l'heure actuelle, la production moyenne est d'à peu près cinq mémoires par an sur l'interprétation.⁷

Dans la plupart des cas, les auteurs des mémoires ne font probablement plus de recherche après l'obtention du diplôme (Pöchhacker 1995b: 21) ; toutefois, D. Gile (1995a: 22) observe que « certains réalisent à cette occasion de véritables projets de recherche, qui peuvent donner lieu à des publications ». Les thèmes purement argumentatifs ou spéculatifs ne semblent pas trouver de place dans les mémoires de fin d'études sur l'interprétation, au moins dans notre expérience personnelle. Dans le cadre

⁶ A l'époque de l'étude de Pöchhacker, Mizuno n'était rattaché à aucune université. Depuis quelques années, il travaille à l'Université Daito Bunka, à Tokyo.

⁷ Il ne s'agit que de 5 % environ de la production totale de l'École. Beaucoup d'étudiants suivent le cursus de *traduction*, tandis que de nombreux mémoires concernent d'autres thèmes (terminologie, linguistique etc.).

du développement de la recherche sur l'interprétation à l'Université de Trieste, L. Gran & M. Viezzi (1995: 115) soulignent les avantages des mémoires de recherche ; non seulement ils constituent un « banc d'essai » pour les jeunes chercheurs, mais ils peuvent contribuer également au développement de la recherche institutionnelle.

Étant donné que ces recherches utilisent souvent comme sujets des étudiants en interprétation, on peut se demander dans quelle mesure elles représentent l'activité des interprètes professionnels. Le thème de la « validité écologique » des études a été évoqué dans la section précédente. Selon G.B. Flores D'Arcais (1978), il n'est pas indispensable que les études sur l'interprétation simulent des conditions « réelles ». De même, D. Gile (1994: 44) n'exclut pas l'intérêt des études qui utilisent comme sujets des étudiants, à condition de vérifier dans quelle mesure ils sont comparables avec des interprètes professionnels. Dans ce but, il suggère de comparer des échantillons des deux catégories. Cette démarche a été suivie dans différentes études (ex., Esposito 1999, Tassora 1999: voir ch. 2, section 6 ; ch. 5, section 4.1.3), qui évaluent des interprétations en fonction du niveau d'expérience des interprètes. La présente recherche compare elle aussi des étudiants, à deux stades différents du cursus, avec des interprètes professionnels.

Dans une discipline aussi récente que la recherche en interprétation, même des projets modestes peuvent être utiles. Par exemple, ils peuvent représenter pour les étudiants en interprétation la première étape d'une formation à la recherche, en vue de la réalisation d'études plus ambitieuses (Gile 1990b, 1995a ; Shlesinger 1995). Une telle approche paraît d'autant plus sensée, que de nombreux praticiens qui s'engagent dans la recherche sur l'interprétation n'ont pas de formation scientifique préalable (Shlesinger 1995: 8). M. Shlesinger (1995: 19) considère, d'après A.M. Graziano & M.L. Raulin (1989), qu'une discipline scientifique peut acquérir davantage de rigueur méthodologique au fur et à mesure qu'elle se développe. En d'autres termes, les résultats des premières études peuvent représenter le point de départ pour des recherches plus rigoureuses (échantillons plus représentatifs, moins de variables « parasites » etc.). De même, d'éventuels écarts entre les résultats expérimentaux et les attentes peuvent fournir eux aussi les prémisses d'études ultérieures.

F. Pöchhacker (1995c: 60) estime que les chercheurs ont intérêt à travailler dans une perspective large, sans mettre en exergue l'interprétation de conférence aux dépens d'autres formes d'interprétation (par ex., pour les médias, auprès des tribunaux etc.). Étant donné la possibilité que le marché de l'interprétation s'orientera de plus en plus vers celles-ci au cours des prochaines années, Pöchhacker considère qu'une telle optique est réaliste et avantageuse. Il base cette considération sur les constatations suivantes: (i) une perspective large est susceptible de renforcer la recherche sur l'interprétation dans des pays où le marché n'est pas dominé par la seule interprétation de conférence (par ex., Australie, Canada) ; (ii) elle peut stimuler également un certain « éclectisme » dans la recherche sur la simultanée, en cernant des questions pragmatiques et sociolinguistiques, et non seulement psycho-/neurolinguistiques (voir 1.3.3). Cela va dans le sens des remarques de Gile et de Shlesinger, sur l'opportunité de n'entreprendre des recherches « difficiles » qu'après avoir acquis une certaine expérience scientifique. Effectivement, l'étude des aspects neurolinguistiques de l'interprétation présuppose un travail

interdisciplinaire, probablement peu accessible au chercheur néophyte, tandis qu'une perspective sociolinguistique comporte normalement une initiation moins difficile.

En tout état de cause, Pöchhacker (1995c ; à p.) constate, dans des colloques récents, une plus grande variété d'approches et de perspectives que par le passé ; il observe également que, depuis quelques années, l'interprétation communautaire fait l'objet de nombreuses recherches.

3.3 LA SIMULTANÉE ET LA CONSÉCUTIVE DANS LA RECHERCHE

Dans la recherche en interprétation de conférence, certains thèmes sont en principe pertinents surtout à l'un ou à l'autre de deux modes principaux, à savoir l'interprétation simultanée et consécutive. Par exemple, plusieurs études ont utilisé des exercices d'écoute dichotique pour évaluer la distribution des fonctions linguistiques dans les hémisphères droit et gauche du cerveau (Gran & Fabbro 1988, Gran 1999). Bien que l'intérêt de ce thème ne se limite en principe pas à la simultanée, il est difficile d'étudier l'effet de l'écoute dichotique dans le contexte « naturel » de la consécutive (c'est à dire, sans casque). En revanche, l'étude de la prise de notes concerne surtout la consécutive.

Il y a également des recherches pertinentes aux deux modes. Par exemple, les études sur la qualité de l'interprétation de conférence n'excluent généralement de façon explicite ni l'une ni l'autre (Bühler 1986 ; Kopczynski 1994 ; Kurz 1993).

Dans l'ensemble, la recherche a réservé plus d'attention, du moins jusqu'à la moitié des années 90, à l'interprétation simultanée qu'à la consécutive. Une bibliographie des textes sur l'interprétation parus dans la période 1989-94 dénombre 149 et 46 écrits concernant la simultanée et la consécutive respectivement (Pöchhacker 1995b). De même, un recensement du contenu de la revue *The Interpreters' Newsletter* pendant la période 1988-96 montre, parmi les articles qui concernent l'un ou l'autre des deux modes, une prépondérance nette de la simultanée (28 articles) par rapport à la consécutive (7 articles) (Mead 1997: 26).

Les recensements évoqués au paragraphe précédent comprennent tous les textes sur l'interprétation, non seulement les travaux de recherche proprement dits. Étant donné qu'un certain nombre des publications recensées par Pöchhacker et par Mead sont des textes didactiques ou des essais (par ex., Allioni 1989 ; Weber 1989, 1990 ; Tunc Ozben 1993), la quantité des travaux de *recherche* concernant la consécutive est encore inférieure à celle qu'on observe dans ces inventaires.

La position dominante de la simultanée dans la recherche relève probablement de deux facteurs: (i) son importance sur le marché professionnel de l'Europe Occidentale (voir section 2.3 du présent chapitre) ; (ii) l'intérêt de la comparaison entre des segments du discours original et leur reformulation, plus ou moins instantanée, dans une autre langue (par ex., études psycholinguistiques, éventuellement en fonction d'éléments perturbateurs comme l'écoute dichotique: Lawson 1967). De nombreuses études de la latéralisation cérébrale chez les interprètes, réalisées à partir des années 80, se basent elles aussi sur le mode simultané (Kurz 1995a, 1995b). Dans celles-ci, la compatibilité avec des tests d'écoute dichotique, difficiles à réaliser en consécutive, n'est pas le seul

avantage du mode simultané. Par rapport à la consécutive, la simultanée offre également l'avantage de se dérouler en un seul temps ; il est donc possible de faire coïncider les différents types de test et d'évaluation (écoute dichotique, électroencéphalogramme etc.) avec les processus cognitifs faisant partie de l'interprétation. En consécutive, il est difficile de coordonner l'évaluation de l'activité cérébrale par rapport aux processus cognitifs concernés, car l'écoute et la restitution du message représentent deux phases distinctes (voir ch. 3, section 2).

Bien que l'objectif de cette section ne soit pas de présenter une synthèse de la recherche en interprétation consécutive, qui fait l'objet de notre thèse, les observations suivantes résument quelques tendances générales:

1. là où nous avons de nombreuses études sur les aspects neurophysiologiques de la simultanée (activation des hémisphères cérébraux), la recherche empirique sur la consécutive n'a pas de thème dominant ;
2. bien que la consécutive ait été examinée dans nettement moins d'études que la simultanée, plusieurs thèmes (par ex., la qualité, la formation) concernent les deux modes ;
3. les thèmes principaux de la recherche en interprétation sont donc bien représentés dans les études de la consécutive (par ex., la spécificité linguistique de l'interprétation ; la formation ; et la qualité du travail). La seule exception est la distribution cérébrale de l'activité langagière, qui n'a été examinée jusqu'à présent qu'en simultanée.

Dans ce cadre général, l'étude de la consécutive permet d'obtenir dans certains cas, à partir des notes de l'interprète, des informations indirectes sur les processus cognitifs qui interviennent pendant l'interprétation. Par exemple, si l'interprète restitue incorrectement un nom ou un chiffre qu'il a écrit de façon exacte, la possibilité d'une faute de compréhension est plus ou moins à exclure.

Pour certains types de recherche, la consécutive offre également l'avantage de ce qu'elle n'est pas soumise aux mêmes contraintes temporelles que la simultanée. Par exemple, le présent travail a pour objet les pauses de l'interprète en langue d'arrivée. Dans cette optique, les pauses en interprétation consécutive ne sont pas en principe étroitement liés au rythme de l'orateur, alors qu'il n'en est pas de même en simultanée. Pour cette raison, il a paru préférable d'examiner, dans notre étude, les pauses en interprétation consécutive.

3.4 QUELQUES CONSIDÉRATIONS SUR NOTRE RECHERCHE

Sur la toile de fond esquissée dans les sections précédentes (3.1 - 3.3), notre recherche découle plutôt d'une réflexion d'ordre pratique que de l'acquis théorique en matière d'interprétation.

Le point de départ de l'étude, qui sera commenté dans la section suivante, est l'importance de l'aisance du débit. L'aisance est importante aussi bien chez l'étudiant (en tant qu'aptitude à l'interprétation) que chez l'interprète professionnel (en tant que critère d'évaluation de la qualité de l'interprétation).

Intuitivement, il paraît assez évident que le débit de l'interprète représente un facteur important aux fins de l'évaluation qualitative de l'interprétation. D'ailleurs, notre expérience personnelle s'accorde elle aussi avec cette remarque, en ce sens que l'aisance du débit ne semble pas faire défaut chez les interprètes professionnels. Toutefois, il s'agit d'une généralisation en quelque sorte « impressionniste », et qui n'est pas étayée par des données recueillies de façon systématique. Il paraît donc intéressant d'examiner de façon plus détaillée le thème de l'aisance, de façon à vérifier si elle fait effectivement partie des compétences de l'interprète.

Dans ce but, un premier pas consiste à identifier des caractéristiques du parler qui permettent de le définir comme « aisé » .

4. L'ÉTUDE QUANTITATIVE DES PAUSES COMME INDICE DE L'AISANCE DU DÉBIT CHEZ L'INTERPRÈTE

4.1 L'ORALITÉ COMME TRAIT DISTINCTIF DE L'INTERPRÉTATION

La section 2.1 du présent chapitre a évoqué le rapprochement conceptuel entre l'interprétation et la traduction. Malgré celui-ci, elles se différencient à plusieurs égards. Les différences principales sont les suivantes:

- les modalités d'expression ne sont pas les mêmes (élaboration d'un texte écrit en traduction ; expression orale ou langue des signes en interprétation) ;
- les contraintes temporelles sont plus marquées en interprétation ;
- la participation à la situation de communication est généralement plus immédiate en interprétation.

Ces caractéristiques de l'interprétation (caractère oral ; délais courts ; dynamique de la langue parlée) permettent de comprendre pourquoi il est important que le parler de l'interprète soit fluide et assuré. Elles constituent donc une prémisse importante de notre étude.

La première des trois caractéristiques de l'interprétation est **l'oralité**, dont l'importance est mise en exergue entre autres par D. Seleskovitch (1978):

les interprètes de conférence utilisent le terme 'traduction' pour décrire l'opération qui consiste à transformer un texte rédigé dans une langue en un texte rédigé dans une autre langue, et ils insistent sur le fait qu'il faut réserver à la transmission orale de messages oraux le mot 'interprétation'. Seleskovitch 1978: 333, traduit par nous)⁸

P. Mead (1999) remarque que l'oralité de l'interprétation a été soulignée, à travers la mise à jour des définitions du mot « interprète », dans les éditions les plus récentes du *Petit*

⁸ "Conference interpreters use the term 'translation' to describe the operation that turns a text written in one language into a text written in another language, and insist that for the oral transmission of oral messages the word 'interpretation' should be used." (Seleskovitch 1978: 333).

Robert. Là où l'édition de 1979 définit l'interprète comme « traducteur servant d'intermédiaire ... » (Robert 1979: 1023), la définition de 1990 élimine toute référence à la traduction et précise que l'interprète « donne oralement, dans une langue, ce qui a été dit dans une autre » (Robert 1990: 1023).

De même, le Service Commun Interprétation-Conférences (SCIC) de la Commission Européenne met en exergue l'importance de l'oralité, en tant que trait distinctif de l'interprétation par rapport à la traduction:

Le seul et unique objet de l'interprétation de conférence est la communication orale #...#. Il ne faut pas confondre l'interprétation et la traduction. Cette dernière porte uniquement sur les textes écrits #...#.

(http://europa.eu.int/comm/scic/index_fr.htm)

Étant donné que l'emphase sur l'oralité dans les définitions considérées jusqu'à présent ne tient pas compte de l'interprétation en langue des signes, il serait plus exact de préciser tout simplement que l'interprétation n'a pas pour objet l'élaboration de textes écrits. Cette précision n'invalide pas le principe que la traduction et l'interprétation se différencient essentiellement par leurs modalités d'expression, et que cette dernière est *généralement* caractérisée par l'expression orale.

La deuxième considération qui différencie l'interprétation par rapport à la traduction relève des **contraintes temporelles** caractérisant les deux activités (Viezzi 1993: 100 ; Gile, 1995a: 14) ; en effet, la traduction écrite est en principe susceptible de révision, tandis que l'interprétation constitue un produit fini qui ne peut pas être modifié après coup (Kurz 1996: 38). L'interprétation simultanée, en particulier, est caractérisée par des délais très restreints.

La troisième différence entre l'activité de l'interprète et celle du traducteur est qu'ils ne participent pas dans la même mesure à la **situation de communication**. La traduction comporte généralement un décalage physique et temporel par rapport à la production du texte source. En revanche, l'interprétation se réalise plus ou moins en même temps que le discours source (Gile 1995: 15 ; Viaggio 1995: 29). Par conséquent, l'interprète peut interagir en principe avec son auditoire, tandis que le traducteur n'a pas de contact immédiat avec ses lecteurs. En réalité, l'interprète se trouve lui aussi parfois isolé des orateurs et du public pour lesquels il travaille – par exemple, en simultanée ou dans les visioconférences.

Ces trois traits distinctifs de l'interprétation suggèrent l'importance d'une expression orale fluide et assurée. En effet, sur huit aptitudes que l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC) considère comme fondamentales à l'interprétation, deux mettent en relief les capacités d'expression orale et d'adaptation immédiate à la situation de communication. Il s'agit des items suivants: « vitesse de réaction et capacité de s'adapter immédiatement aux orateurs, aux situations et aux thèmes » ; et « dons oratoires et voix agréable » (<http://www.aiic.net/en/tips>: 10 ; traduit par nous).⁹

En ce qui concerne le niveau de compétence orale, les interprètes sont considérés

⁹ “[...] speed of reaction and ability to adapt without delay to speakers, situations and subjects ; [...] pleasant voice and public-speaking skills” (<http://www.aiic.net/en/tips>: 10).

comme comparables avec les orateurs. R. Jones, formateur auprès du SCIC, soutient que « l'interprète doit être conscient de son rôle en tant qu'orateur, de même que n'importe quel autre intervenant. » (Jones 1998 : 40, traduit par nous).¹⁰ Le site Internet de l'AIC précise lui aussi que l'interprète est un « professionnel de l'oralité » (<http://www.aic.net/en/tips/voix/trottier.htm>). Ainsi, un « interprète doit être un orateur clair et vivace et [...] maintenir un débit régulier » (<http://www.aic.net/en/tips: 10> ; traduit par nous) ;¹¹ de même, les interprètes de conférence « travaillent dans le vif du débat et élaborent mentalement leur discours au fur et à mesure qu'ils le prononcent ».¹²

L'importance d'un débit aisé est soulignée également par R. Jones:

L'interprète # ... # devrait savoir exactement ce qu'il veut exprimer, et comment le formuler de la façon la plus efficace, dès qu'il prend la parole. # ... # L'interprète doit # ... # maintenir un débit soutenu et régulier, sans hésitation #...# (Jones 1998: 40 ; traduit par nous).¹³

J. Altman considère la « fluency » comme le paramètre le plus pertinent à la distinction qualitative entre des interprètes néophytes et professionnels:

la fluidité du discours en langue d'arrivée est l'aspect d'une interprétation qui distingue tout seul, de façon plus sensible que n'importe quel autre, les prestations d'un professionnel et d'un étudiant. (Altman 1994: 36 ; traduit par nous)¹⁴

Les études de la qualité en interprétation de conférence soulignent généralement elles aussi l'importance de la fluidité du débit aux fins de l'évaluation qualitative (Bühler 1986 ; Gile 1990 ; Kurz 1993 ; Kopczynski 1994).

Par exemple, H. Bühler (1986) base son étude de la qualité sur les résultats d'un questionnaire rendu par 47 personnes, dont (a) six interprètes membres de la commission des admissions et du classement linguistique (CACL) de l'AIC et (b) 41 délégués participant à un colloque de l'AIC. Le questionnaire comprend 16 items, à classer individuellement comme « très important », « important », « moins important » ou « pas pertinent ». Or, les six membres de la CACL ne considèrent unanimement comme « très importants » que trois paramètres, dont justement la « fluidité du discours ». Sur le total de 47 répondants également, la « fluidité du discours » revêt une importance considérable (« très important » dans 23 réponses ; « important » dans 23 réponses ; « moins important » dans une réponse).

¹⁰ “[...] the interpreter must recognise that they are a public speaker just like any other”(Jones 1998 : 40).

¹¹ “An interpreter must be a clear and lively speaker and [...] an interpreter's delivery must remain smooth”(http://www.aic.net/en/tips: 10).

¹² “conference interpreters work in the heat of debate, thinking as they speak” (<http://www.aic.net/en/prof/default.htm>).

¹³ “The interpreter ... should know exactly what they want to say in the most efficient way the minute they open their mouth. [...] The interpreter has to [...] speak at a sustained, steady pace, without hesitation [...]”(Jones 1998: 40).

¹⁴ “[...] fluency in the TL is the one single aspect of an interpretation which most palpably distinguishes a professional performance from that of a trainee” (Altman 1994).

I. Kurz (1993) effectue elle aussi une enquête sur la qualité, auprès des délégués participant à trois colloques internationaux. Le total de 124 questionnaires rendus aux trois colloques (47 + 29 + 48) est suffisant à permettre une analyse assez représentative. Les critères qualitatifs considérés correspondent aux premiers huit de Bühler (dont « fluidité du discours ») et Kurz compare ses résultats avec ceux de Bühler. Les trois groupes de Kurz rangent la fluidité du discours en cinquième, en quatrième et quatrième position (médecins, ingénieurs et délégués à une réunion du Conseil d'Europe, respectivement). Bien que les trois groupes d'utilisateurs dans l'étude de Kurz considèrent la fluidité du discours comme moins prioritaire que les répondants de Bühler, le critère ne descend jamais en-dessous de la cinquième position sur huit critères et son importance ne devrait donc pas être sousestimée. De plus, Kurz estime que certains utilisateurs (notamment, par exemple, l'auditoire d'une interprétation télédiffusée) ont des attentes particulièrement élevées en matière de « fluidité du discours ».

Une étude de D. Gile (1990), basé sur un questionnaire distribué à un colloque d'ophtalmologie génétique, examine l'interprétation selon cinq critères qualitatifs, dont un qui englobe « voix, rythme et intonation ». Le score attribué à ce critère se situe généralement au même niveau que ceux des autres items (en l'espèce, qualité générale de l'interprétation, qualité de la langue, qualité terminologique, fidélité). Indépendamment de cela, environ un quart des délégués, tout en attribuant un score plus bas à ce critère qu'aux autres, juge la qualité de l'interprétation au même niveau que celle des autres composantes de l'appréciation ; en d'autres termes, « la population concernée [...] ne considère pas la qualité vocale de l'interprétation comme très importante. [...] Cette observation contraste avec les résultats de I. Kurz [...] et de H. Bühler [...] Sur ce point, il semble donc y avoir, sous réserve de la confirmation des résultats par d'autres études, une différence au moins dans certains cas entre le jugement des interprètes et celui des délégués » (Gile 1990: 68).

4.2 COMMENT ÉVALUER L'AISANCE DU DÉBIT ?

Malgré les commentaires fréquents sur l'importance d'un débit fluide, les auteurs cités n'expliquent généralement pas en quoi consiste cette fluidité du parler. Les paragraphes suivants examinent cette tendance à commenter l'aisance de façon plutôt générale – non seulement en interprétation de conférence, mais en didactique des langues et en psychologie également.

Dans la littérature sur l'**interprétation de conférence**, les commentaires concernant l'aisance sont plutôt généraux ; il s'agit, par exemple, de souligner l'importance d'un « certain don de la parole », ou le principe que « des effets de voix doivent être aménagés » (Seleskovitch & Lederer 1989: 229, 110). Encore, selon W. Weber (1990: 47 ; traduit par nous)¹⁵, « un des réflexes les plus importants à développer [...] est la capacité d'énoncer des idées presqu'automatiquement ».

De même, les textes sur la didactique de l'interprétation n'examinent pas de façon approfondie la possibilité d'incorporer dans le cursus d'interprétation des éléments de

¹⁵ "One of the main reflexes to develop [...] is the ability to enunciate ideas almost automatically." (Weber 1990: 47).

technique oratoire. Bien que les auteurs constatent l'importance de développer l'aisance de la parole, ce desideratum ne semble pas devenir systématiquement une priorité didactique. Ainsi, D. Seleskovitch et M. Lederer estiment que le professeur d'interprétation, tout en sensibilisant les étudiants à la nécessité de développer leurs compétences orales, « ne dispose pas de suffisamment de temps pour faire lui-même des exercices d'assouplissement [...] de l'expression » (Seleskovitch & Lederer 1989: 137). Étant donné la difficulté d'inclure dans les cours d'interprétation un travail systématique sur la qualité de l'expression orale, celle-ci peut faire l'objet d'un enseignement supplémentaire (Katz 1989: 218 ; Weber 1989).

Malgré de tels plaidoyers en faveur de l'enseignement de l'expression orale, les professeurs interprètes n'acceptent pas toujours sans réserves que ce genre de formation soit assuré par des non-interprètes, comme des spécialistes en phonétique ou en diction, étrangers aux problématiques de l'interprétation (AIIC 1979: 73).

En matière de développement des capacités d'expression orale, les conseils didactiques de G. Ilg (1985, 1989) identifient deux axes principaux de travail, à savoir: la sensibilisation des apprenants au registre et à la phraséologie des conférences ; et l'analyse raisonnée des « ressources de la pensée organisée [...], thèse, antithèse, synthèse » (Ilg 1985: 65 ; voir ch. 5, section 2.1). En d'autres termes, Ilg considère comme prioritaires les aspects *verbaux* de l'expression (propriété lexicale, économie de l'expression etc.) ; bien que la fluidité du débit relève probablement, dans une certaine mesure, de ces aspects, Ilg ne l'examine pas de façon explicite.

En **didactique des langues** également, l'aisance de la parole ne fait pas l'objet d'analyses détaillées. Par rapport à « l'époque, pas si lointaine, où la primauté de l'apprentissage des langues était revendiquée par et pour les compétences écrites » (Isani 1998: 61), la didactique des langues a beaucoup évolué ; mais, même à l'heure actuelle, « l'évaluation de la performance orale est un parent pauvre » (Isani: 61). Ce manque de critères d'évaluation rigoureux en matière de compétence orale reflète la tendance de la linguistique, même au cours des dernières décennies, à liquider les caractéristiques du discours peu susceptibles de transcription et de classement systématique comme les « parties du discours qui nous échappent » (Goffman 1964: 61 ; traduit par nous).¹⁶ W.L. Chafe (1980:170) considère que la linguistique traditionnelle a parfois assimilé la production linguistique à une recherche de la perfection formelle ; une telle optique ne met en relief ni les caractéristiques de la performance (fautes, écarts par rapport à la « norme », hésitations) ni son efficacité sur le plan communicatif.

Le sens habituel du mot anglais « fluency » est la capacité de parler couramment (surtout en langue étrangère). Cependant, le mot ne s'associe guère à une acception univoque. Ainsi, R. Schmidt (1992: 357-358) considère qu'un parler peut être jugé comme plus ou moins aisé en fonction de quatre caractéristiques différentes: la vitesse du débit ; la cohérence et la densité du discours ; la capacité de parler à propos ; et la maîtrise des fonctions esthétiques du langage. Cela signifie que l'appréciation de la « fluency » ne se base pas sur des critères nets. Le profane en linguistique assimile probablement l'aisance de la parole à la propriété de l'expression et au degré d'enchaînement des idées, sans

¹⁶ L'expression utilisée par Goffman est « the greasy parts of speech ».

pour autant bien cerner les caractéristiques du débit.

Le manque de consensus concernant l'évaluation de la « fluency » conduit parfois à considérer celle-ci comme un élément « secondaire » de la compétence orale. Dans une telle optique, G. Brown et G. Yule (1983: 104) estiment que la « fluency » peut être évaluée de façon subjective par un enseignant compétent. D'ailleurs, l'aisance et la précision de l'expression ne vont pas nécessairement de pair. Cela explique la tendance, chez les auteurs anglophones, à distinguer entre les termes « fluency » et « accuracy », en tant que priorités didactiques. Dans le premier cas, l'approche pédagogique a pour objet l'aisance et l'efficacité communicative de la production linguistique ; dans le deuxième, c'est l'acceptabilité formelle de l'expression qui est prioritaire (Finocchiaro & Brumfit 1983: 94-98).

En matière d'évaluation de la fluidité du débit, N. Reeves & C. Wright (1996) proposent des conseils plus détaillés que Brown & Yule. Le schéma de Reeves & Wright consiste en six niveaux, dont le plus élevé est « assimilé au parler d'un locuteur natif instruit » (Reeves & Wright 1996: 127 ; traduit par nous).¹⁷ Bien que cette échelle soit basée sur des critères cohérents, l'emploi de termes de comparaison tels que « naturel », « aisé » ou « proche du parler du locuteur natif instruit » comporte une marge de subjectivité.

En **psychologie**, le mot « fluency » a plusieurs sens. J. Carroll (1978: 125) en distingue quatre, selon qu'il s'agit d'aisance: « verbale », « d'idéation », « d'expression » ou « d'association ». Le premier de ces quatre « facteurs » est l'aisance « verbale » (en anglais, « word fluency »), à savoir la capacité de trouver des mots qui contiennent certaines lettres ou combinaisons de lettres. Le deuxième facteur est l'aisance « d'idéation » (« ideational fluency »), qui indique la disponibilité d'idées associées à un thème donné. Le troisième est l'aisance d'expression (« expressional fluency »), à savoir la capacité d'exprimer les idées. La quatrième facteur est l'aisance « d'association », c'est à dire la capacité de repérer des synonymes ou des contraires. Cette dernière forme d'aisance fait l'objet de quelques commentaires au chapitre 5 (section 2.1), en ce sens que certains auteurs l'ont évaluée en tant qu'aptitude à l'interprétation. A cet égard, Carroll exprime la réserve que l'évaluation de ces formes d'aisance dépend généralement de tests écrits, qui ne fournissent pas d'informations directes sur l'expression orale.

Dans l'ensemble, les points de vue divergent sur l'évaluation de la maîtrise du débit. Pour suppléer à ce manque d'indications précises, l'identification des différentes compétences contribuant à la fluidité du débit représente un premier pas indispensable.

4.3 INDICES D'UN MANQUE D'AISANCE DANS L'EXPRESSION

Pour évaluer l'aisance du débit il importe avant tout d'établir un seuil d'acceptabilité des imperfections de la production orale. Dans cette optique, l'analyse des interactions sociales chez E. Goffman (par ex., 1981) met en relief le concept de la « face », c'est à dire du respect des attentes qui se créent autour des rôles sociaux. En technique oratoire, Goffman estime que les pauses et les autres « influencés » représentent des incidents,

¹⁷ "associated with the speech of an educated native speaker" (Reeves & Wright 1996: 127).

incompatibles avec l'aisance du débit à laquelle le public s'attend chez l'orateur ou le présentateur. En d'autres termes, l'évocation de la fluidité du débit chez le conférencier ramène le concept de « fluency » à la maîtrise de plusieurs caractéristiques du parler normal, y compris les pauses, dont l'incidence est en principe limitée chez un professionnel de la parole :

[...] les segments doivent s'enchaîner sans dépasser des limites acceptables en ce qui concerne les pauses, les faux départs, les répétitions, les virages et les autres fautes de production identifiables sur le plan linguistique. (Goffman 1981: 172 ; traduit par nous) ¹⁸

Goffman considère les « fautes de production », dont les pauses, comme des manifestations des efforts de raisonnement et de formulation qui accompagnent la production linguistique. Dans un essai intitulé *Radio Talk*, il commente la capacité des conférenciers (et des présentateurs de radio notamment) de « gérer de façon discrète les incertitudes [sur les propos en cours de formulation], c'est à dire de ne pas dépasser la limite de tolérance » (Goffman 1981: 230 ; traduit par nous). ¹⁹ En d'autres termes, l'habileté du conférencier/présentateur lui permet de bien gérer son débit oral, de façon à dissimuler les efforts et les incertitudes qui font partie de l'élaboration linguistique ; il masque toute « crise de production » langagière (« production crisis »), ainsi que d'éventuelles réflexions sur le contenu de l'intervention ou digressions mentales « en coulisse » (Goffman 1981: 172 ; traduit par nous). ²⁰

Une stratégie qui permet de masquer les incertitudes consiste à les faire coïncider avec les jonctions grammaticales, de façon à les assimiler à des effets voulus ; la lecture à voix haute utilise la même astuce, en ce sens que le lecteur a intérêt à situer ses pauses en fonction des divisions syntaxiques du texte et de la ponctuation (Deese 1980: 84). Bien que Deese ne le souligne pas explicitement, la portée de cette affirmation se limite en principe à des pauses relativement « discrètes ». L'orateur aura beau distribuer judicieusement ses pauses, celles-ci ne passeront pas inaperçues si elle sont trop longues.

L'assimilation des pauses aux hésitations, au détriment de leur rôle dans l'impact stylistique du discours, est discutable ; toutefois, elle reflète l'orientation de nombreuses études linguistiques (voir ch. 2, sections 5 - 5.2). En outre, cette perspective permet d'envisager une évaluation de l'aisance « par défaut », c'est-à-dire en associant un débit fluide à une fréquence limitée, voire imperceptible des fautes de production, comme les faux départs ; plus elles sont évidentes, moins le débit est régulier. Ainsi, il devient possible de situer le degré d'assurance de l'expression entre un niveau théorique de perfection (aisance « absolue », sans imperfections perceptibles) et une densité de fautes de production incompatible avec un débit continu.

¹⁸ “[...] the segments must be patched together without exceeding acceptable limits for pauses, restarts, repetitions, redirections, and other linguistically detectable faults”(Goffman 1981: 172).

¹⁹ “[...] being able to manage our uncertainties discreetly, that is, within our production tolerance”(Goffman 1981: 230).

²⁰ “ backstage considerations ” (Goffman 1981: 172).

Sur ce continuum théorique, le conférencier de Goffman représente justement le summum, sans doute plus théorique que réel, par rapport auquel il est possible d'évaluer la compétence de tout orateur. Une telle perspective sur l'évaluation de l'aisance fournit également un point de départ pour des études d'autres « professionnels de l'oralité », y compris les interprètes (Mead 1996).

- L'ÉTUDE DES « VARIABLES TEMPORELLES » DU DISCOURS

Dans la section précédente, nous avons vu qu'E. Goffman (1981: 209) décrit les signes d'un manque d'aisance comme des « influences ». A. Garnham (1985: 206) utilise le terme « disfluencies », mais il s'agit du même concept:

Les formes les plus communes de difficultés à s'exprimer sont les hésitations, les pauses, les pauses pleines du type 'euh', les corrections, les faux départs, les répétitions, les interjections, le balbutiement et les lapsus. (Garnham 1985: 206 ; traduit par nous)²¹

Toutes ces manifestations d'un manque de « fluency » sont identifiées en technique oratoire, où les « bruits » qui font partie du langage non verbal correspondent plus ou moins aux « influences » (Bellenger 1979: 73). Elles sont reconnues également en psycholinguistique et, dans une certaine mesure, en didactique des langues.

M. Raupach (1980) considère les différentes formes de « disfluency » identifiées par Garnham (1985: 206) comme des « variables temporelles », constituant des repères quantitatifs et/ou distributionnels par rapport auxquels il est possible d'examiner la fluidité du débit. Il s'agit des pauses ; des allongements non phonémiques des voyelles (auxquels correspond le terme anglais « drawls ») ;²² des répétitions (de syllabes, de mots, de syntagmes) ; et des faux départs. L'emploi de la dénomination « variables temporelles » permet d'éviter le terme anglais (« in-/ disfluencies »), ou une autre expression plus ou moins générique, du type utilisé par E. Goffman (1981: 172), à savoir « fautes de production identifiables sur le plan linguistique » (« linguistically identifiable faults » en anglais). Les « variables » concernées sont en principe peu fréquentes dans un parler aisé. En revanche, d'autres variables sont des indices directs de l'aisance ; plus leurs valeurs sont élevées, plus le débit est fluide – par ex., vitesse du débit, longueur des segments ininterrompus de la chaîne parlée (en anglais, « runs »).

Raupach analyse un récit oral « guidé », basé sur des bandes dessinées, en langue maternelle (L1) et en langue étrangère (L2). Les sujets étaient des étudiants francophones et germanophones, qui étudiaient comme L2 l'allemand et le français respectivement. Un écart sensible des valeurs individuelles par rapport au groupe correspond à un parler « nonfluent », en ce sens que « les variables temporelles considérées [...] permettent de déterminer différents degrés d'aisance » (Raupach 1980: 269-70 ; traduit par nous).²³ A certains égards, Raupach observe un débit moins fluide en

²¹ *“The most common types of disfluency are hesitations, pauses, ums and ahs, corrections, false starts, repetitions, interjections, stuttering and slips of the tongue”(Garnham 1985: 206).*

²² Un « drawl » est, en principe, différent d'une pause pleine (voir 2.2). Dans la pratique, il est souvent difficile de séparer les deux à l'intérieur d'un voisement continu (voir 2.3).

L2 qu'en L1. En l'occurrence, les données concernant les pauses ne permettent pas de relever un écart net entre les deux langues. Sur le plan méthodologique, on remarque que tous les sujets ont réalisé deux fois le même récit, en L1 d'abord et en L2 ensuite. Cela implique la possibilité que la production en L1 prépare en quelque sorte le terrain pour le récit en L2, et que les sujets soient moins « naïfs » au moment de réaliser ce dernier. Raupach (1980: 270) observe pourtant, dans l'ensemble, une certaine perte de fluidité en L2 par rapport à la L1. Il note également que les sujets ont tendance à maintenir dans les deux langues le même « profil des pauses ». Raupach suggère donc que les exercices visant à développer un débit fluide en L2 deviennent plus efficaces si on les associe à des activités parallèles en L1.

En ce qui concerne l'évaluation des pauses par rapport à la durée totale du discours, la liste suivante indique différents indices qui peuvent être pris en considération. La liste inclut les termes utilisés par les auteurs anglophones pour désigner les paramètres concernés:²⁴

1. durée totale du discours, à laquelle correspondent les expressions anglaises « total speech time » (Duez 1982) et « running time » ;
2. durée totale des pauses (« pausing time ») ;
3. la durée totale des segments de production linguistique proprement dite (c'est à dire, sans pauses), à laquelle correspond l'expression anglaise « total articulation time », abrégée en « TAT » (Duez 1982) ; Cette définition est controversée. D. Duez (1982: 14) explique que les pauses pleines (voir 2.2) sont considérées tantôt comme des pauses, tantôt comme des syllabes phonémiques qui font partie du « TAT » .
4. le rapport entre la durée de la production linguistique proprement dite et la durée totale du discours (en anglais, « phonation/time ratio »), c'est à dire le pourcentage de la durée totale du discours occupé par le « TAT » .

Il est possible de calculer, à partir de la durée totale du discours, la vitesse du débit (« speaking rate ») ; et, par rapport à la durée de la production linguistique proprement dite, la vitesse d'articulation (« articulation rate ») (Towell, Hawkins et Bazergui 1996: 91). La valeur des deux paramètres s'exprime en mots par minute ou en syllabes par minute.

L'analyse de l'aisance d'expression est généralement comparative. Elle examine les « variables temporelles » de la production orale en langue maternelle et en langue étrangère (Raupach 1980 ; Deschamps 1980 ; Towell, Hawkins & Bazergui 1996), en langue étrangère à différents stades de l'apprentissage (Towell, Hawkins & Bazergui 1996), ou en différentes langues maternelles (Faure 1980).

R. Towell, R. Hawkins & N. Bazergui (1996) comparent plusieurs variables temporelles dans des discours en français réalisés par des étudiants anglophones. Les sujets ont effectué deux enregistrements, à savoir avant et après un séjour de six mois en France ; aux fins de la comparaison entre la langue étrangère et la langue maternelle, ils

²³ “[...] the temporal variables considered [...] allow us to determine different degrees of fluency.” (Raupach 1980: 269-70).

²⁴ Sauf indication au contraire, la source des termes anglais est un texte de R. Towell, R. Hawkins et N. Bazergui (1996).

ont effectué également un troisième enregistrement en anglais. La différence principale entre le premier et le deuxième enregistrement en français est que, dans celui-ci, les segments ininterrompus situés entre les pauses sont sensiblement plus longs ; en revanche, aucune différence en matière de pauses et de vitesse du débit n'a été observée. Les auteurs estiment que celle-ci « plafonne », en langue étrangère, à un niveau plus bas qu'en langue maternelle ; ainsi, dans l'étude concernée, le débit reste sensiblement moins rapide en français qu'en anglais (Towell, Hawkins & Bazergui 1996: 113).

Quant aux études d'A. Deschamps et de M. Faure, elles seront commentées au chapitre suivant, car elles nécessitent une explication des points suivants: (i) la différence entre les pauses « vides » et « pleines » (voir ch. 2, section 3) ; (ii) la notion que la distribution des pauses reflète les processus d'encodage linguistique (voir ch. 2, section 5.1). La psycholinguistique étudie effectivement les « disfluencies » en tant qu'indices indirects des processus cognitifs caractérisant la production langagière. A la différence de la simple quantification des variables temporelles, cette démarche ne donne pas de résultats objectivement démontrables, c'est-à-dire que l'interprétation des indices concernés est parfois controversée (voir ch. 2, sections 5.1, 5.2, 7).

5. CONCLUSION

Étant donné les caractéristiques de l'interprétation (caractère oral ; délais courts ; dynamique de la langue parlée), il n'est guère surprenant que les enseignants-praticiens mettent en exergue l'importance d'un débit aisé. En revanche, ils ne précisent pas de façon détaillée en quoi consiste cette aisance du débit.

Il est possible d'évaluer l'aisance à travers plusieurs « variables temporelles » propres à la production orale – par exemple, la vitesse du débit, les faux départs, les répétitions etc. Parmi ces variables, les pauses, en principe, ne sont pas difficiles à identifier (voir ch. 2, section 4). La démarche qui consiste à les quantifier par rapport à l'ensemble du discours est donc relativement simple.

La comparaison de différents discours à travers l'examen de la fréquence ou de la durée totale des variables temporelles, y compris des pauses, présuppose l'emploi d'un dénominateur commun. Il ne suffit pas de rapporter la durée totale des pauses à la durée totale du discours, à moins que celle-ci ne soit invariable. Une démarche possible consiste à calculer des valeurs moyennes, par rapport à une unité de temps donnée – par exemple, la durée des pauses par minute de production orale.

A de rares exceptions près (voir chapitre suivant), on peut dire que plus l'expression est caractérisée par des pauses, moins elle est considérée comme aisée. En interprétation de conférence, cette prémisse permet d'envisager l'étude de l'aisance du débit, à travers la quantification des pauses, chez des sujets à des niveaux différents de formation et d'expérience.

Toutefois, avant d'examiner la durée des pauses dans un échantillon d'interprétations, il convient de commenter dans les chapitres suivants les thèmes suivants: les pauses (ch. 2) ; les contraintes de l'interprétation (ch. 3) ; les pauses en

interprétation consécutive (ch. 4) ; et l'évolution des compétences qui contribuent à l'aisance (ch. 5).

CHAPITRE 2 Les pauses

1. REMARQUES PRÉLIMINAIRES

La définition de la pause au moyen d'une formulation aussi succincte que « temps d'arrêt dans les paroles, le discours » (Robert 1979: 1381) peut donner l'impression qu'il s'agit d'un concept simple. Étant donné qu'un « arrêt » comporte la « fin ou interruption d'une activité, d'un processus » (Robert 1979: 103), une perspective possible sur les pauses consiste à ne les considérer que comme des vides dans la chaîne parlée. Une telle assimilation des pauses aux arrêts de l'activité langagière donne à penser qu'elles n'ont guère d'intérêt aux fins de l'analyse linguistique, par rapport aux éléments du discours qui ont une fonction grammaticale ou sémantique évidente. Toutefois, la simplicité apparente de la définition citée ci-dessus est trompeuse, en ce sens que la formulation ne rend compte ni des optiques différentes dans lesquelles les pauses peuvent être considérées ni des façons différentes dont elles peuvent être identifiées et décrites.

L'étude des pauses peut se baser soit sur leurs caractéristiques objectives (par ex., durée) soit sur la perception de l'auditeur. Les deux perspectives ne sont pas en réalité totalement distinctes, en ce sens que l'audibilité d'une pause dépend dans une certaine mesure de sa longueur et de son caractère voisé ou non voisé. Toutefois, la perception des pauses dépend également des attentes de l'auditeur, créées entre autres par le contexte syntaxique (voir section 4 du présent chapitre). Pour cette raison, elle s'évalue généralement au moyen d'un critère « consensuel » ; ainsi, un « blanc » est considéré comme pause si un certain pourcentage d'un groupe d'auditeurs-évaluateurs (50 %, voire 75 %) l'identifient comme telle (Drommel 1980: 229 ; voir section 4 du présent chapitre).

La technique d'identification des pauses reflète généralement les priorités de l'étude. Par exemple, l'évaluation objective de la fréquence, de la durée et de la distribution des pauses permet de les examiner en tant qu'indices de l'aisance dans la production du discours (voir ch. 1, section 4.3). Ces données permettent également d'étudier le rôle des pauses, en tant que phases de planification du discours, dans les processus d'encodage linguistique (voir section 5.1 du présent chapitre). En revanche, il est approprié d'évaluer l'impact stylistique des pauses, ou les processus de décodage du langage, à travers la perception des auditeurs (voir section 5.2 du présent chapitre).

2. LES PAUSES : EN LINGUISTIQUE, EN TECHNIQUE ORATOIRE, EN INTERPRÉTATION DE CONFÉRENCE

A partir de ce distinguo initial, il est possible de considérer les pauses dans plusieurs

optiques spécialisées. Par exemple, la linguistique appliquée s'en tient souvent à une approche descriptive, qui met en exergue la fréquence et/ou la distribution des pauses ; les études de psycholinguistique identifient dans les pauses soit des repères aux fins de la compréhension, soit des indices des efforts cognitifs qui accompagnent la production linguistique ; les ouvrages de technique oratoire distinguent entre, d'une part, des pauses qui trahissent des problèmes de formulation et, d'autre part, celles qui donnent du relief au raisonnement de l'orateur.

Sur cette toile de fond, les sections 3, 4 et 5 du présent chapitre examinent l'étude des pauses dans le contexte de la recherche linguistique. Les études en question examinent la fonction des pauses dans les processus d'encodage linguistique (section 5.1) et dans la réception du message de la part de l'auditeur (section 5.2).

Dans le domaine de la technique oratoire, l'utilité des pauses est fonction de leur perception de la part de l'auditeur. D'une part, les pauses font partie du « langage non verbal » de l'orateur, comme l'expression du visage, la gestualité, la position du corps etc. (Bellenger 1979, réimprimé 1993: 72-73) ; l'emploi judicieux de ces éléments contribue à l'impact du message et à l'efficacité de la communication. D'autre part, des pauses mal gérées sont nuisibles au rythme et à l'impact rhétorique du discours. Il s'agit donc de savoir bien utiliser les pauses, non de les bannir. En fait, Bellenger (1979: 75) souligne que tout aspect du langage non verbal devrait être « volontaire et directement lié aux paroles pour les renforcer, les confirmer ou les nuancer ».

A certains égards, l'enseignement de l'interprétation diffère de la didactique traditionnelle des langues ; il a comme objectif le perfectionnement de compétences à la fois linguistiques (expression orale, compréhension de la langue parlée) et extralinguistiques (technique de la consécutive, de la simultanée). En tout état de cause, les études sur l'interprétation de conférence, comme les ouvrages de didactique des langues, offrent peu de conseils didactiques précis concernant la gestion des pauses dans la production orale. Il s'agit effectivement d'un thème qui est difficile à décrire de façon systématique.

Les textes sur l'interprétation expriment pourtant un certain consensus concernant l'importance de la maîtrise oratoire de l'interprète (voir ch. 1, section 4.1). Par exemple, les systèmes d'évaluation de l'interprétation mettent en exergue les pauses, surtout dans la mesure où elles sont considérées comme fâcheuses (Schjoldager 1996). Le rôle potentiellement perturbateur des pauses est identifié également dans des conseils aux interprètes sur l'emploi de la voix:

Pour nettoyer la forme il faut avoir le courage de s'écouter parler et de mesurer le poids que peut représenter dans une interprétation l'inutile remplissage en « heu », « hum » [...] de s'écouter parler pour vérifier à quel point on brise la continuité du discours en fragmentant la syntaxe dans le débit ordinaire (par exemple: « monsieur le rapporteur nous /pause/ disait tout à l'heure l'énorme difficulté /pause/ intrinsèque de cette... ») - ce n'est pas parce que l'original laisse à désirer qu'on doit l'imiter, au contraire. (<http://www.aiic.net/en/tips/voix/trottier.htm>).

De tels commentaires considèrent les pauses en interprétation surtout comme des *fautes de production* ; elles n'examinent pas l'impact stylistique d'une distribution *judicieuse* des pauses.

Sur cette toile de fond, il y a eu peu de recherches empiriques sur les pauses en interprétation de conférence (voir section 6 du présent chapitre).

3. Pauses vides et pauses pleines

Les pauses peuvent être *vides* ou *pleines*. Là où les pauses vides (en anglais, « silent pauses ») sont des « blancs », les pauses pleines (« filled pauses ») sont des sons voisés. En technique oratoire, les pauses vides et non vides s'appellent respectivement des « pauses » et des « bruits » (Bellenger 1979: 63-64, 73).

Une pause vide n'est définie que sur le plan acoustique, comme « tout intervalle du tracé oscillographique dont l'amplitude ne permet pas de le distinguer par rapport au bruit de fond » ;²⁵ en revanche, la pause pleine est une « interjection d'hésitation » (« hesitation interjection ») (Duez 1982: 13-14 ; traduit par nous). Autrement dit, les pauses vides et pleines correspondent respectivement aux « pauses » et aux interjections du type « euh » (en anglais, « um » et « ah »), évoquées par A. Garnham (1985: 206).

Dès les années cinquante, H. Maclay & C.E. Osgood (1959) étudient la distinction entre les pauses pleines et vides. Ils examinent la fréquence des pauses, ainsi que d'autres « phénomènes d'hésitation », dans des interventions enregistrées pendant un colloque universitaire. Les pauses pleines sont considérées comme des hésitations ; les pauses vides ne le sont que dans la mesure où elles constituent des « événements [...] relativement macroscopiques et facilement observables [...] ». D'ailleurs, les hésitations interrompent souvent le flux du discours ... » (Maclay & Osgood 1959: 20).²⁶ Dans ce cadre général, il n'y a pas de distinction absolue et étanche entre les pauses vides relevant, d'une part, du découpage « physiologique » des segments du discours et, d'autre part, des hésitations. Premièrement, la perception d'une pause en tant qu'hésitation peut varier en fonction du jugement subjectif de l'auditeur-évaluateur. Deuxièmement, il n'est pas possible de classer les pauses hors contexte – par exemple, une pause peut être mise plus ou moins en relief suivant que le débit est rapide ou lent (Maclay & Osgood 1959: 24). En tout état de cause, Maclay & Osgood (38) ne considèrent pas que les pauses vides et pleines aient systématiquement des fonctions différentes ; ils estiment que la façon dont le locuteur gère ses hésitations relève en grande partie du « style individuel en matière d'encodage spontané » (Maclay & Osgood 1959: 39, traduit par nous).²⁷

F. Goldman-Eisler (1961) également distingue entre les pauses pleines et vides. Tout en assimilant aussi bien les unes que les autres aux hésitations, elle avance l'hypothèse que les pauses pleines manifestent un certain engagement émotif du sujet. Toutefois,

²⁵ “[...] any interval of the oscillographic trace where the amplitude is indistinguishable from that of the background noise” (Duez 1982: 13-14).

²⁶ “events that are relatively gross and easily observable [...]. In addition, hesitations often interrupt the flow of speech ...” (Maclay & Osgood 1959: 20).

²⁷ “individual style in spontaneous encoding” (Maclay & Osgood 1959: 39).

l'auteur n'approfondit pas ce point.

D. Duez (1982: 15) met les pauses pleines sur le même plan que les faux départs et les répétitions, en les considérant comme des fautes de production (Duez 1982: 15). Le système de classification de Duez oppose, d'une part, les pauses vides et, d'autre part, la catégorie composite des pauses « non vides », y compris les pauses pleines, les faux départs et les répétitions (Duez 1982: 15). Étant donné qu'elle ne considère pas les pauses pleines comme des phonèmes, elle les exclut du calcul du temps d'articulation (ch. 1, 4.3). En revanche, malgré la définition du « drawl » comme allongement non phonémique d'une voyelle (voir ch. 1, section 4.3), Duez lui attribue une valeur phonémique. L'allongement en soi n'a pas nécessairement de valeur phonémique ; par exemple, si la voyelle anglaise [i:] est allongée en [i::], la différence [-:]-[::] n'a pas de signification phonologique. Par contre, le son allongé est une variante du phonème /i:/.

Duez note (1982: 14) que le statut non phonémique des pauses pleines est controversée. Par exemple, F. Grosjean & A. Deschamps (1973, 1975) les considèrent comme des syllabes phonémiques, non pas comme des sons extralinguistiques ou « parasites ».

La taxinomie de R.H. Drommel (1980) est plus complexe que celle de Duez. Selon Drommel, les pauses pleines sont des « pauses de dissipation », ou « pauses-D », par opposition aux « pauses de transinformation » (« pauses-T ») (Drommel 1980: 231). Les pauses vides peuvent appartenir à l'une ou à l'autre des deux catégories. Le locuteur utilise les pauses-T pour mettre en relief des informations (par exemple, séparation des concepts, emphase etc.), tandis que les pauses-D sont des pauses « d'hésitation » ou « cognitives ». Cela signifie qu'elles sont involontaires et ne sont pas destinées à faciliter la réception du message (sauf dans des cas « contingents », par exemple quand elles suivent un segment de discours complexe).

L'assimilation des pauses pleines aux « pauses-D » coïncide avec la classification moins nuancée de D. Duez, en ce sens qu'elle aussi les considère automatiquement comme des hésitations. En technique oratoire également, les « mots parasites » tels que « euh » sont forcément des bruits, tandis que les pauses ne le sont que dans la mesure où « leur harmonie est malencontreuse » (Bellenger 1979: 64).

A la différence de Duez (1982) et de Drommel (1980), d'autres chercheurs n'attribuent pas aux pauses vides et pleines des fonctions distinctes. Un exemple de cette tendance se trouve dans une étude d'A. Deschamps (1980), qui compare des récits oraux, réalisés par des étudiants francophones, en français et en anglais. Dans son échantillon, Deschamps assimile les pauses pleines et vides à des hésitations, plus fréquentes en langue étrangère qu'en langue maternelle (Deschamps 1980: 261-262). La seule distinction est que, là où les pauses vides ont la même durée en anglais et en français, la durée des pauses pleines diffère dans les deux langues (Deschamps 1980: 257). Deschamps n'associe pas à cette différence la même distinction fonctionnelle que Drommel (1980) et Duez (1982), qui ne considèrent que les pauses pleines comme des hésitations.

La distinction fonctionnelle entre les pauses pleines et vides paraît effectivement difficile à soutenir dans certains cas, en ce sens qu'elle ne considère pas la possibilité

d'un rôle pragmatique des pauses pleines. E. Goffman, dans un essai intitulé *Response Cries*, décrit un emploi « interactif » des pauses pleines en tant que « holding the speaker's claim on the floor », c'est à dire la revendication du droit de ne pas passer la parole au locuteur suivant (Goffman 1981: 109-10). Cela signifie que, dans une situation de dialogue, les pauses pleines servent parfois à souligner qu'un « tour de parole » n'est pas terminé. D'ailleurs, quand l'intervenant parle au microphone (par ex., à la radio), des silences prolongés peuvent créer l'impression qu'il s'agit d'une panne du système audio ; en revanche, les pauses pleines ne laissent pas de doute à cet égard (Goffman 1981: 110). Goffman précise que les présentateurs de radio professionnels font probablement peu d'hésitations, en ce sens qu'ils savent maintenir un débit continu et assuré ; il semble donc improbable qu'ils aient besoin de recourir souvent à des pauses pleines. Toutefois, étant donné que les interprètes travaillent souvent eux aussi au microphone, cette précision de Goffman concernant les pauses pleines a un certain intérêt dans le cadre de notre recherche.

4. L'identification des pauses

La perception auditive des pauses (surtout vides) ne coïncide pas nécessairement avec leur identification au moyen d'analyses acoustiques (Drommel 1980: 228-229). Dans la pratique, bien que les pauses soient toujours des phénomènes acoustiques, elles sont parfois imperceptibles. R.H. Drommel distingue entre, d'une part, les pauses intrasegmentales et, d'autre part, les pauses intersegmentales. Les premières, qui sont très brèves, constituent une phase de la réalisation de certains phonèmes, dont les consonnes occlusives. La pause intrasegmentale, créée par l'occlusion du canal buccal, est inaudible, en ce sens qu'elle ne dure qu'une fraction de seconde ; il ne s'agit donc pas d'une pause « auditive » (« auditory pause »). En revanche, le degré d'audibilité d'une pause en position intersegmentale (c'est à dire, entre deux segments distincts de la chaîne parlée) est fonction de sa durée et du contexte. Selon Drommel, toutes les pauses sont donc acoustiques ; là où les pauses intrasegmentales ne sont pas audibles, les pauses intersegmentales peuvent l'être. Généralement, elles sont considérées comme telles si un certain pourcentage d'un groupe d'auditeurs-évaluateurs les perçoit (voir section 1 du présent chapitre). Par contre, l'identification des pauses acoustiques est basée sur une mesure objective.

L'analyse instrumentale du signal acoustique, tout en permettant le chronométrage des pauses à travers la visualisation d'un « oscillogramme », ne résoud pas entièrement ces problèmes de découpage de la chaîne parlée. En tout état de cause, indépendamment de ces limites, le choix de l'appareillage pour l'identification des pauses est fonction du degré de précision prévu. Les études phonétiques, dont l'unité de mesure est souvent la milliseconde, nécessitent une instrumentation de haute précision. L'appareillage nécessaire n'est généralement disponible que dans des laboratoires de phonétique, ou sous forme de logiciel « professionnel ». Il existe également des logiciels « non professionnels », qui mesurent des signaux acoustiques jusqu'au centième de seconde (voir ch 6, section 4.2).

L'étude acoustique des pauses inaudibles n'a guère d'intérêt en dehors d'une

analyse phonétique très détaillée. En fait, les études du discours basées sur l'analyse acoustique ne considèrent généralement que les pauses situées entre des durées minimum et maximum. Le seuil en-dessous duquel les pauses vides peuvent être considérées comme intrasegmentales, comme dans la réalisation des consonnes occlusives, se situe généralement autour de 0,25 sec. (Towell, Hawkins et Bazergui 1996: 91). En ce qui concerne la durée maximum, la « crise de production » est en principe d'autant moins bien gérée qu'elle est longue. Toutefois, une durée de plusieurs secondes n'est pas en principe entièrement attribuable à des processus langagiers (Towell, Hawkins et Bazergui 1996: 91 ; Onnis 1999: 55-56). Pour cette raison, les recherches sur les pauses situent généralement autour de 3 secondes la durée maximum des pauses vides pertinentes à l'analyse des hésitations.

Les pauses sont dans certains cas difficiles à percevoir, ou à distinguer d'autres « variables temporelles ». La raison de cette difficulté est que la compréhension du langage se construit, dans une certaine mesure, à partir des attentes créées par le contexte, c'est à dire en « descendant » (« top down »), (Flores D'Arcais 1978 ; Chaudron & Richards 1986 ; Flowerdew 1994 ; Kurz 1996: 77-83).

L'effet de la compréhension « top-down » sur la perception des pauses se manifeste de différentes façons. Premièrement, D.S. Boomer & A.T. Dittmann (1962) constatent que la durée minimum, à partir de laquelle les pauses vides sont audibles, est fonction de leur position. Les auteurs observent que les pauses situées aux jonctions syntaxiques sont perceptibles à partir d'une durée de 0,5 - 1 seconde ; à l'intérieur d'un syntagme, le seuil d'audibilité est inférieur (autour de 0,2 sec.). Deuxièmement, l'attente d'une pause dans le contexte de la division grammaticale et conceptuelle entre deux propositions peut tromper l'auditeur. Parfois, il perçoit un silence là où il n'y en a pas (Baars 1980: 334). Troisièmement, une pause brève, mise en relief par une position insolite, peut sembler à l'auditeur relativement longue (Deese 1980: 69-84).

Bien que les pauses vides soient en principe moins perceptibles que les pauses pleines, il suffit un exemple simple pour illustrer la difficulté de séparer ces dernières d'un contexte sonore. Soit un son vocalique qui se prolonge et devient, sans solution de continuité, une pause pleine: « mais eh ça ce n'est pas un problème ». Dans un tel contexte, la difficulté consiste à démarquer exactement l'allongement vocalique (« drawl ») de « mais », par rapport à la pause suivante. De même, il est difficile de segmenter un voisement continu qui consiste en une pause pleine située entre deux voyelles (« mais eh un problème comme celui-ci »).

Les pauses vides également peuvent avoir des limites floues, qui rendent difficile leur démarcation précise dans des études phonétiques à grande échelle. Par exemple, la phase occlusive des consonnes comme « p » ne se sépare pas de façon nette par rapport à un silence précédent (« [pause] par exemple ». Il en va de même pour des pauses vides qui suivent des fricatives, par exemple dans un segment comme « des vis [pause] ». Dans ces cas-ci, la fin du sifflement qui caractérise la fricative est difficile à situer de façon précise.

La difficulté de démarcation des pauses vides n'est importante que dans le contexte d'une étude phonétique de haute précision. En revanche, la distinction parfois floue entre

une pause pleine et un « drawl » pose des problèmes même dans une analyse relativement grossière (par ex., compte des pauses, sans chronométrage).

5. Le « rythme » cognitif du discours

A la fin des années 50, F. Goldman-Eisler (1958) assimile les pauses aux hésitations. Pour vérifier le bien-fondé de cette hypothèse, elle a transcrit des segments de discours en supprimant des mots ; huit sujets, sans connaissance préalable des énoncés concernés, ont été invités à « compléter les blancs ». En l'occurrence, les sujets ont mis le plus de temps à trouver les mots qui étaient accompagnés des pauses les plus longues dans la réalisation originale de l'énoncé. L'auteur conclut que les pauses longues correspondent à des difficultés d'encodage du discours.

Par la suite, le groupe de chercheurs dont fait partie Goldman-Eisler compare le degré de fluidité dans le discours spontané et dans la lecture à voix haute (Henderson, Goldman-Eisler & Skarbek 1965 ; Henderson, Goldman-Eisler & Skarbek 1966). Ils identifient un « rythme cognitif » du discours spontané, basé sur l'alternance de segments hésitants et fluides. Selon les auteurs, les premiers marquent des phases de planification du discours, caractérisées par davantage d'hésitations, de rattrapages et de pauses situées à l'intérieur des syntagmes (Henderson, Goldman-Eisler, Skarbek 1966: 216). Le concept du « rythme cognitif » est basé sur l'idée que chaque séquence d'un débit lent suivi d'une accélération représente une seule unité dans l'élaboration du discours. Le début de l'unité se révèle moins fluide, en fonction de l'effort initial de construction linguistique, tandis que le débit plus assuré de la suite reflète la réduction de l'effort à la simple exécution de ce qui a été planifié lors des hésitations précédentes. Cette division du discours spontané en « cycles », dont chacun composé d'une première phase lente et une suite relativement rapide, est constatée également par B. Butterworth (1975, 1980).

Une autre étude de F. Goldman-Eisler compare des pauses dans des discours spontanés, des lectures à voix haute et des interprétations simultanées (Goldman-Eisler 1967 ; voir ch. 1, section 3.1). Sur le plan cognitif, l'auteur situe l'interprétation simultanée en tant qu'étape intermédiaire entre la charge minimale représentée par la lecture à voix haute et l'activité générative théoriquement « totale » que comporte la production orale spontanée (avec élaboration, à partir d'une table rase mentale, du contenu sémantique du message ainsi que de sa formulation lexicale et de sa structure syntaxique). La position intermédiaire des « traductions » simultanées sur ce continuum correspond à une élaboration syntaxique et lexicale, mais non sémantique (Goldman-Eisler 1967: 125).²⁸ Théoriquement, la comparaison des trois formes de production devrait permettre d'identifier le « rythme cognitif » surtout dans le discours spontané. Toutefois, à certaines conditions il est présent dans les lectures et les interprétations également ; l'alternance de segments aisés et hésitants ne semble pas être la prérogative des formes de production langagière comportant une charge cognitive maximale (Goldman-Eisler 1967: 126-127).

Malgré son idée initiale sur l'absence de charge cognitive dans la lecture à voix haute, l'auteur observe effectivement que « la lecture de textes [...] peut comporter

²⁸ "translation entailing generative acts concerned with lexical and syntactic decisions" (Goldman-Eisler 1967: 125).

d'avantage de création et de réflexion qu'on ne pensait au départ » (Goldman-Eisler 1967: 127 ; traduit par nous).²⁹ Dans des études précédentes, A. Henderson, F. Goldman-Eisler et A. Skarbek (1965: 242) constatent eux aussi cette différence (Henderson, Goldman-Eisler, Skarbek 1965: 242). Pourtant, ces deux études ne commentent pas de façon détaillée l'activité « de création et de réflexion » pendant la lecture.

Dans son analyse du « rythme cognitif », Goldman-Eisler ne précise pas systématiquement si elle prend en considération les pauses pleines et/ou vides. Toutefois, l'assimilation des pauses à l'activité respiratoire (Henderson, Goldman-Eisler et Skarbek 1965) donne l'impression qu'il s'agit de pauses vides. En tout état de cause, la possibilité d'un rôle stylistique des pauses n'est pas évoquée de façon explicite.

Le concept d'un « rythme cognitif » dans le discours spontané a été critiqué (Schwartz & Jaffe 1968 ; Jaffe, Breskin & Gerstman 1972). Selon les auteurs en question, les cycles identifiés par le groupe de Goldman-Eisler sont des variations fortuites de la répartition entre le silence et la production vocale. L'alternance entre les deux peut donc être calculée au moyen de la statistique probabiliste.

W.J.M. Levelt (1989: 126-129), tout en ne niant pas l'intérêt théorique d'une alternance entre des phases de planification et de production, précise que le discours spontané ne comporte pas toujours la même charge cognitive. Les phases de planification comportent plus ou moins de difficulté, suivant que le locuteur affronte un thème peu connu ou familier ; aussi l'alternance entre des phases lentes et rapides du discours n'est-elle pas forcément toujours évidente. Même dans une intervention apparemment spontanée, il est possible que le conférencier recoure à la lecture et à la mémoire (Goffman 1981: 171, 227: voir ch. 3, section 3). En d'autres termes, la production peut comporter plus ou moins de répétition préalable.

Ces remarques vont dans les sens d'une étude de J. Deese (1980), qui a comparé des discours planifiés et improvisés. Deese identifie plus de pauses dans la production planifiée que dans le discours impromptu, tandis que la fréquence des « erreurs de production » (faux départs, répétitions) est plus élevée en l'absence de planification préalable (Deese 1980: 78). L'auteur attribue ces divergences aux différents degrés d'organisation que nécessite la production orale en cours d'élaboration, selon que la planification s'effectue à l'avance ou à l'instant même ; là où un discours impromptu s'élabore à partir d'une table rase et nécessite tout d'abord l'identification des idées, dans une intervention préméditée l'orateur fait plus attention à la formulation de l'enveloppe linguistique. Cela signifie que le discours planifié comporte moins d'erreurs de production proprement dites, mais davantage de pauses, aussi bien involontaires que recherchées. Tout en considérant les pauses comme des marques d'incertitude, Deese estime que les faux départs et les répétitions sont plus fâcheux et préjudiciables à la compréhension ; il considère les pauses dans une intervention planifiée comme des imperfections formelles mineures (Deese 1980: 80).

Étant donné que la présente recherche a pour objet l'interprétation de conférence, il

²⁹ "[...] reading of prepared texts [...] can be a more creative, a more thoughtful activity than was assumed in the first place" (Goldman-Eisler 1967: 127).

est intéressant que Goldman-Eisler associe à l'interprétation simultanée, par rapport au discours improvisé, une charge cognitive inférieure (voir ch. 1, section 3.1). Cette constatation donne lieu à deux remarques.

Primo, la « théorie du sens » de D. Seleskovitch (1968), qui souligne l'importance de l'analyse conceptuelle en interprétation de conférence, peut être considérée en quelque sorte comme une réaction à la perspective de Goldman-Eisler. Là où celle-ci considère que la simultanée ne comporte pas d'élaboration sémantique, Seleskovitch soutient que l'interprète devrait restituer en langue d'arrivée le *sens* du discours source, non pas une traduction littérale.

Secundo, les résultats d'une étude empirique de D. Gile (1987 ; voir ch. 5, section 4.1.2) ne vont pas dans le même sens que le raisonnement de Goldman-Eisler. Gile compare l'expression en français, dans des exposés et des interprétations (consécutives et simultanées), d'un groupe d'étudiants francophones. Les résultats suggèrent davantage de difficulté cognitive dans l'interprétation, qui est caractérisée par une fréquence plus élevée de fautes et de maladroites linguistiques (Gile 1987 ; voir ch. 5, section 4.1.2). Bien sûr, les exposés de Gile et les « discours spontanés » de Goldman-Eisler ne sont pas forcément tout à fait comparables – par exemple, le degré de préparation préalable n'est peut-être pas le même.

Une autre étude de Goldman-Eisler paraît plus proche de la perspective de Gile (1987), en ce sens qu'elle identifie dans l'interprétation simultanée une tâche cognitive complexe, caractérisée par des contraintes temporelles:

[...] il faut que l'interprète [...] suive sans cesse, stocke, rappelle et décode le discours source, tout en [...] traduisant et en encodant la traduction de ce qui a déjà été assimilé [...], [ce qui] constitue un acte de production langagière à un niveau cognitif complexe. (Goldman-Eisler 1980: 144, traduit par nous)³⁰

La complexité cognitive de l'interprétation simultanée et consécutive fera l'objet de commentaires plus détaillés par la suite (voir ch. 3, section 2).

5.1 Comment identifier les hésitations par rapport aux autres pauses ?

Deux critères sont proposés, aux fins de la distinction entre les hésitations et les autres pauses: la position et la durée. Ni l'un ni l'autre de ces critères ne paraît tout à fait approprié.

En ce qui concerne l'identification des pauses d'hésitation suivant leur **durée**, il s'agit d'établir une durée seuil, en-dessus de laquelle toute pause constitue une hésitation. J. Deese (1980: 71), après avoir résumé la position des auteurs qui proposent cette orientation, la rejette. Son objection est que les orateurs utilisent souvent des pauses de plusieurs secondes, sans égard au découpage syntaxique de l'énoncé, aux fins de l'impact rhétorique (voir section 5.2 du présent chapitre).

L'autre critère utilisé pour identifier les pauses d'hésitation est la **position** des pauses. Selon D.S. Boomer & A.T. Dittmann (1962), la position des pauses vides permet

³⁰ “[...] the conference interpreter must continuously monitor, store, retrieve and decode the input of the source language [...] his task [...] is an act of language production at a complex cognitive level” (Goldman-Eisler 1980: 144).

de les regrouper en deux types, selon leur distribution: les pauses « de jonction » (« juncture pauses »), c'est à dire, situées aux jonctions syntaxiques entre des syntagmes ou des propositions ; et les pauses « d'hésitation » (« hesitation pauses »). A vrai dire, la seule dénomination « de jonction » caractérise les pauses selon leur *position* dans l'énoncé ; le terme « hésitation » met en exergue plutôt leur *fonction*. Boomer & Dittmann (1962: 219) considèrent que les pauses de jonction aident l'auditeur à découper et à assimiler les unités de sens ; les pauses d'hésitation, situées à l'intérieur d'un syntagme, reflètent des incertitudes du locuteur en phase d'encodage. D'ailleurs, les pauses pleines, auxquelles les auteurs attribuent une fonction d'hésitation, semblent se situer presque toujours à l'intérieur des syntagmes (Boomer & Dittmann 1962: 219). En tout état de cause, l'inconvénient de cette dichotomie est qu'elle semble associer de façon absolue la fonction des pauses à leur distribution syntaxique. Autrement dit, Boomer & Dittmann ne contemplant pas la possibilité que les pauses vides situées aux jonctions syntaxiques marquent des hésitations.

Cette faiblesse méthodologique est accentuée dans une étude de D.S. Boomer (1965), qui examine des discours spontanés en anglais. Boomer associe les deux critères évoqués aux paragraphes précédents, en ce sens qu'il considère aussi bien la position que la durée des pauses. Il assimile à des hésitations soit les pauses pleines soit les pauses vides dont la durée est d'au moins 0,2 sec. Théoriquement, les pauses de jonction qui dépassent cette durée minimum sont donc également des pauses d'hésitation (Boomer 1965: 149, 151), ce qui nuancerait la distinction entre les deux. Dans la pratique, l'auteur, tout en constatant le caractère « plutôt arbitraire » de sa méthodologie, ne considère les pauses de jonction comme des hésitations que quand il s'agit de pauses pleines. Son raisonnement est basé sur deux considérations: (i) l'étude de Boomer & Dittmann (1962) montre que les auditeurs perçoivent moins les pauses de jonction que les pauses situées en dehors des jonctions syntaxiques ; (ii) les linguistes de l'époque tendent à considérer que les pauses de jonction « sont facultatives [...] et essentiellement linguistiques, tandis que les pauses d'hésitation sont extralinguistiques » (Boomer 1965: 156, traduit par nous).³¹ Tout en constatant le caractère peu convaincant de ces argumentations, Boomer (1965: 156) ne considère pas que les connaissances de l'époque permettent de classer les pauses de façon plus satisfaisante. Il estime donc qu'il convient de maintenir, sous toutes réserves, la dichotomie fonctionnelle entre les pauses de jonction et d'hésitation.

P.R. Hawkins (1971), dans une analyse des pauses marquées par des enfants pendant un récit « guidé », soulève des objections à l'argumentation de Boomer. Premièrement, Hawkins remet en question la possibilité d'identifier dans tous les énoncés des unités syntaxiques bien définies, en ce sens que le langage parlé ne se conforme pas nécessairement à la codification formelle de la grammaire. Deuxièmement, l'argumentation de Boomer comporte l'attribution automatique des pauses en début de proposition au découpage syntaxique plutôt qu'à l'hésitation (Hawkins 1971: 285). Effectivement, la taxinomie de Boomer et Dittmann ne réserve aux pauses vides ni un rôle d'hésitation à une jonction syntaxique ni une fonction « stylistique » à l'intérieur d'un syntagme (voir section 5.2 du présent chapitre).

³¹ "juncture pauses are facultative [...] and essentially linguistic, while hesitation pauses are extra-linguistic" (Boomer 1965: 156).

H.C. Barik (1968), comme D.S. Boomer (1965), base son identification des pauses d'hésitation aussi bien sur la position que sur la durée de la pause. Barik estime que la distinction distributionnelle entre les pauses d'hésitation et de jonction, proposée par Boomer & Dittmann (1962), n'est pas adéquate. Selon Barik, les pauses aux jonctions syntaxiques peuvent relever aussi bien du découpage grammatical de l'énoncé que d'une hésitation concernant la suite. Boomer (1965) n'attribue aux pauses de jonction une fonction d'hésitation que quand il s'agit de pauses pleines. En revanche, Barik estime que toute pause de jonction est une hésitation quand elle dure plus de 0,7 sec. Il établit ce seuil en considérant que la durée d'une pause de jonction peut être de 0,5 sec., tandis que le seuil de perception d'une pause d'hésitation est de 0,2 sec. Barik réexamine les données de Boomer selon le critère de la durée. Selon Barik, de nombreuses pauses longues, situées aux jonctions syntaxiques, sont des hésitations, tandis que Boomer les considère comme des pauses syntaxiques.

A la différence de Boomer et Dittmann, R. H. Drommel (1980: 230) évite de mélanger des critères distributionnels et fonctionnels. Il propose une distinction simple, entre des pauses « syntaxiques » et « non syntaxiques ». Drommel précise qu'il s'agit d'une différence distributionnelle (« catégorisation positionne »), tandis que sa distinction entre « pauses-D » et « pauses-T » est fonctionnelle (« différenciation [...] natura ») (Drommel 1980: 230-232: voir section 3 du présent chapitre).

A. Deschamps (1980: 261) base lui aussi sa taxinomie sur la distribution des pauses par rapport aux « jonctions grammaticales ». L'objet de l'étude de Deschamps est la distribution des pauses, en français (L1) et en anglais (L2), chez vingt étudiants francophones. Son classement est apparemment identique à celui de Drommel, à une nuance terminologique près (description des jonctions comme « syntaxiques » chez Drommel, « grammaticales » chez Deschamps). Bien que sa classification semble se fonder sur la différence distributionnelle entre les pauses grammaticales et non grammaticales, Deschamps (1980: 261) assimile ces dernières à des « phénomènes d'hésitation », apparemment à cause de leur fréquence relativement élevée en L2. Encore une fois, l'emploi des critères distributionnels et fonctionnels paraît peu cohérent.

- Les pauses et les unités d'encodage

Aussi bien Boomer (1965) que Barik (1968) soutiennent l'idée d'un encodage linguistique en deux phases (la création d'une charpente syntaxique et, par la suite, des choix lexicaux à l'intérieur de celle-ci).

Boomer (1965) identifie davantage de pauses après le premier mot de la proposition qu'à la jonction syntaxique (Boomer 1965). La tendance à marquer une pause après le premier mot, plutôt que tout à fait en début de proposition, suggère que l'encodage se divise en une première phase de sélection syntaxique et une deuxième étape basée sur la sélection lexicale. L'auteur (1965) considère qu'une telle séquence s'accorde avec l'approche de la génération linguistique proposée par N. Chomsky (1959) et d'autres auteurs ; en d'autres termes, le choix du premier mot limite le locuteur à un certain nombre de structures ou tournures possibles, dans lesquelles il lui faut intégrer d'autres choix lexicaux pour compléter l'énoncé.

P.R. Hawkins (1971) critique Boomer à plusieurs égards (voir section 5.1 du présent chapitre). Par exemple, Hawkins considère que les conjonctions de coordination ne font pas partie des propositions qu'elles introduisent ; elles représentent plutôt une forme de « remplissage » préliminaire (Hawkins 1971: 285). Cette considération signifie que, dans le corpus de Boomer, la position des pauses qui suivent ces conjonctions est en réalité au début – non à l'intérieur – des propositions concernées. Par conséquent, l'hypothèse d'un encodage en deux étapes n'est pas confirmée par les données en question.

Dans l'échantillon étudié par Hawkins (voir section 5.1 du présent chapitre), deux tiers des pauses se situent aux jonctions entre des propositions. Les pauses concernées représentent trois quarts de la durée totale des pauses. L'auteur souligne donc l'importance de la proposition, aux fins de l'encodage du discours (Hawkins 1971: 386).

B. Butterworth (1980: 169) conteste lui aussi l'insistance de Boomer sur les pauses qui suivent le premier mot de la proposition. Les réserves de Butterworth se basent sur trois considérations principales, à savoir: (a) il ne s'agit là que de 20 % environ de toutes les pauses dans l'échantillon ; (b) elles ne se trouvent que dans 50 % des propositions examinées ; (c) la fréquence des pauses dans cette position est probablement fonction de la longueur et de la complexité de la proposition.

Malgré les réserves nombreuses sur l'analyse de Boomer, une étude contrastive de différentes variétés de production orale en français et en allemand corrobore en partie son hypothèse d'une élaboration linguistique en deux étapes (Faure 1980: 289-290). D'ailleurs, les résultats de cette étude suggèrent que, dans les deux langues considérées, les pauses se situent soit avant soit après le premier mot de la proposition. Toutefois, l'analyse distributionnelle des pauses dans cette étude n'est pas suffisamment approfondie pour permettre des conclusions définitives.

V. M. Holmes (1984) examine une « story continuation task », à savoir l'élaboration orale de la suite d'un récit. Tout en reconnaissant que la tâche proposée ne correspond pas à une improvisation proprement dite, Holmes argumente en faveur d'une planification basée sur des unités plus étendues que les propositions grammaticales. Étant donné cette capacité de prévoir plusieurs propositions à la fois, l'auteur considère que les sujets savent utiliser les pauses aux fins de l'effet « rhétorique ». Elle estime que, dans les recherches sur le discours spontané également, cette possibilité d'une fonction stylistique des pauses devrait être prise en considération.

Les interprétations différentes de la fonction des pauses dans la planification du discours suggèrent que les études psycholinguistiques n'ont pas abouti à des conclusions définitives. Cela s'explique en partie par la complexité de la production linguistique, en partie par la diversité des approches chez les différents chercheurs. Les études sont tantôt quantitatives et/ou distributionnelles, tantôt interprétatives ; certaines examinent des lectures, d'autres considèrent différentes formes de production langagière proprement dite ; certaines n'ont pour objet qu'une seule langue, d'autres sont des analyses comparatives (langue maternelle vs. langue étrangère ; comparaison de différentes langues maternelles, etc.).

5.2 Le rôle stylistique ou pragmatique des pauses

Les études évoquées dans la section précédente tendent à considérer les pauses ou comme des manifestations des découpages syntaxiques de l'énoncé, ou comme des hésitations. Il ne s'agit pas nécessairement de deux catégories tout à fait séparées ; les hésitations peuvent effectivement se manifester aux jonctions syntaxiques (par ex., Barik 1968). Il paraît même approprié que l'orateur fasse coïncider les deux, de façon à dissimuler les hésitations (voir ch. 1, section 4.3). Quand il n'en est pas ainsi, on peut se demander si l'utilité des pauses syntaxiques se limite à la division des énoncés aux fins de la compréhension (Boomer & Dittmann 1962), ou bien si elles donnent également du relief stylistique au message.

B. Butterworth (1980) estime que les pauses sont utiles aussi bien à l'orateur qu'à l'auditeur, en ce sens que :

la fonction des pauses situées aux jonctions entre les phrases, par exemple, peut être de donner au locuteur le temps de formuler la phrase suivante [...], mais elle peut être également d'aider l'auditeur à segmenter le discours du point de vue syntaxique. B. Butterworth (1980: 157, traduit par nous)³²

En ce qui concerne cette dernière fonction des pauses, une recherche américaine compare des lectures d'un texte biblique par des étudiants en art dramatique (niveaux débutant et avancé) et par des lecteurs autodidactes. Les lectures considérées comme les plus efficaces par un jury d'évaluateurs sont celles des étudiants de niveau avancé, qui ont marqué plus souvent que les autres sujets des pauses vides longues (Clemmer, O'Connell & Loui 1979).

F. Grosjean (1980) étudie les pauses vides dans des lectures en français, effectuées par des sujets francophones. En particulier, Grosjean examine les pauses vides situées, d'une part, aux jonctions entre les principaux constituants syntaxiques du texte (phrases, propositions) et, d'autre part, à l'intérieur de petites unités comme des syntagmes. Il compare les lectures avec l'analyse grammaticale (« parsing ») du même texte, par d'autres sujets. Cette comparaison permet de constater une hiérarchie des fréquences et des durées des pauses, en fonction du type de jonction. En d'autres termes, la fréquence et la durée des pauses sont plus élevées entre des phrases qu'entre des syntagmes. La correspondance entre la distribution des pauses et des coupures syntaxiques démontre effectivement que :

les hiérarchies basées sur les pauses et sur l'analyse grammaticale sont presque identiques. (Grosjean 1980: 97 ; traduit par nous)³³

Grosjean (1980: 106), comme Butterworth (1980), évoque la possibilité que la collocation des pauses en fonction de la structure syntaxique joue un rôle non seulement dans la production, mais également dans la perception du langage.

D. Duez (1982) examine la maîtrise du débit, en fonction des pauses et d'autres « variables temporelles », chez trois hommes politiques. Dans un contexte formel comme les discours politiques, Duez estime que les pauses pleines, à la différence des pause

³² "Pauses occurring at sentence boundaries, for example, may give the speaker time to formulate the next sentence [...], but may also help the listener to syntactically segment the input" (Butterworth 1980: 157).

³³ "Hierarchies obtained from pausing and parsing are practically identical" (Grosjean 1980: 97).

vides, ne peuvent guère représenter des effets de voix voulus. Les hommes politiques montrent effectivement des tendances opposées à l'égard des deux types de pause, suivant le degré de formalité du contexte ; la fréquence et la durée des pauses pleines (ainsi que des autres pauses « non vides ») sont plus élevées dans des interviews que dans des discours politiques, tandis que les pauses vides sont utilisées davantage dans ces derniers (Duez 1982: 20-21). Ces observations vont dans le sens des remarques de J. Deese (1980: 80), qui évoque un « effet auditoire » (« audience effect ») – à savoir, la recherche d'une gestion judicieuse des variables temporelles, suivant le degré de formalité de l'intervention ou du milieu.

Les données de Duez et du groupe d'E. Clemmer s'accordent avec l'idée d'un rôle stylistique, voire rhétorique des pauses vides dans des contextes formels (Duez 1982: 21). Cela représente une manifestation spécifique de la notion que les pauses contribuent non seulement à la formulation du discours, mais aussi à sa réception par l'auditeur (Grosjean 1980: 106 ; Holmes 1984: 132-133). Là où Grosjean et le groupe d'E. Clemmer analysent des lectures, les études de Duez et d'Holmes portent sur la production du discours. Holmes, tout en étudiant une production orale « guidée », reconnaît la probabilité d'un rôle stylistique des pauses dans le discours spontané également.

Une étude plus récente, basé sur un corpus de l'anglais oral, propose un lien entre la fonction stylistique ou pragmatique des pauses et la notion des thèmes grammaticaux selon Halliday (Romero Trillo 1994). A part l'emploi du modèle théorique d'Halliday, l'analyse se différencie d'autres études sur les pauses par le concept d'un rôle thématique des pauses pleines (Romero Trillo 1994: 506-507). Dans ce cadre général, J. Romero Trillo considère que la pause pleine constitue parfois une forme de « ponctuation » orale, qui marque une liaison (par exemple, anaphore) entre deux segments contigus de la chaîne parlée. Malgré l'intérêt théorique de cette interprétation des pauses pleines, l'analyse de D. Duez (1982) suggère que leur rôle « thématique » ne se manifeste que dans des contextes relativement informels. De même, R.H. Drommel (1980) considère que les pauses pleines sont des « pauses-D » (et ne servent donc pas à donner du relief au contenu du discours).

Une autre recherche récente, sur le rôle informationnel de la prosodie, explicite la compatibilité entre les hypothèses d'une fonction cognitive et d'une valeur stylistique ou pragmatique des pauses (Swerts & Geluykens 1994: 34-35). Bien que cette optique paraisse raisonnable, il est compréhensible que la recherche sur les pauses ne situe généralement ses objectifs que par rapport à une seule de ces perspectives.

En tout état de cause, l'impact stylistique des pauses est commenté non seulement dans les études linguistiques, mais également dans le domaine de la technique oratoire:

Les pauses au niveau de l'écoute permettent la « digestion » des phrases et l'accueil d'autres phrases. Le silence donne du relief et de la vigueur aux mots qu'il encadre. (Bellenger 1979: 63)

La distribution des pauses peut se perfectionner, entre autres, par des exercices de lecture à voix haute (Bellenger 1979: 64).

6. Études sur les pauses en interprétation de conférence

Une première considération sur l'étude des pauses chez les interprètes de conférence est qu'elle ne fait pas toujours partie d'une évaluation explicite de la « fluency ». D'ailleurs, les études examinent généralement les pauses dans le contexte global des variables temporelles. Par exemple, dans des interprétations réalisées à différentes étapes du cursus de formation, A. Kopczynski (1981) assimile les pauses pleines aux « erreurs de performance », à savoir « les écarts identifiables par rapport à la restitution aisée [...] d'un intervenant-interprète idéal, par exemple, les hésitations [...] » (Kopczynski 1981: 401-402 ; traduit par nous).³⁴ Dans la pratique, il s'agit d'imperfections assimilables aux « disfluencies »/ « influencias » évoquées au chapitre précédent (voir 1.4.3, 1.4.3). En revanche, Kopczynski ne considère pas les pauses vides comme des hésitations.

Le système d'évaluation de Kopczynski a été utilisé, à quelques modifications près, dans une évaluation « longitudinale » d'interprétations simultanées réalisées par quatre étudiants suivant un cursus d'interprétation à Vaasa (Finlande) (Vik-Tuovinen 1995) (voir ch. 5, section 4.1.2).

Les études qui examinent les pauses en interprétation de conférence n'ont pas nécessairement pour objet la formation des interprètes ; il y a également de la recherche « pure », qui tend à réserver davantage d'attention à la simultanée qu'à la consécutive (voir ch. 1, section 3.3). Les études des variables temporelles du discours d'arrivée ne constituent pas d'exception à cette tendance générale.

Les études ayant pour objet le « rythme cognitif » de la production orale, y compris en interprétation simultanée, ont déjà été évoquées (voir section 5 du présent chapitre). Les recherches en question examinent la fréquence des pauses en discours d'arrivée, comme manifestation d'une activité cognitive cyclique, sans évaluer l'aisance du débit chez différents orateurs et interprètes.

H. Barik (1973) compare la fréquence des pauses dans des interprétations simultanées, par rapport au discours source. L'étude examine dans quelle mesure l'interprétation reflète les contraintes temporelles imposées par le discours original (par exemple, longueur des segments entre deux pauses ; adaptation du décalage en fonction de la segmentation de l'original, etc.). En particulier, Barik examine l'hypothèse d'une coïncidence entre les pauses de l'orateur et l'amorce de nouveaux segments dans le discours d'arrivée. La durée relative des pauses et des suites phonémiques est analysée donc en fonction de la corrélation hypothétique entre la segmentation du discours source et du discours cible. Cette argumentation est basée sur les considérations suivantes: (i) les silences de l'orateur devraient suivre en principe des unités de sens suffisamment développées pour que l'interprète commence à les réélaborer et les élimine de sa mémoire à court terme ; (ii) pendant les silences de l'orateur, l'interprète ne doit pas partager l'effort d'écoute entre le discours source et le monitoring de sa propre production.

Là où Goldman-Eisler ne considère que des interprètes professionnels, l'échantillon de Barik inclut également des diplômés en interprétation de conférence sans expérience

³⁴ “[...] those identifiable disturbances which deviate from a fluent rendition of an utterance by an ideal speaker-interpreter (e.g. hesitation ...)” (Kopczynski 1981).

professionnelle et des sujets bilingues complètement « profanes » en simultanée (Barik 1973: 240). L'échantillon se compose de six sujets (deux bilingues « profanes », deux diplômés en interprétation et deux interprètes). Tous les sujets interprètent de l'anglais en français et vice versa ; la langue « dominante » est l'anglais chez trois sujets (un bilingue, un diplômé, un interprète), et le français chez les autres. A la différence de Goldman-Eisler, Barik observe que « le discours traduit est moins 'rythmique' que le discours naturel » (Barik 1973: 260 ; traduit par nous) ;³⁵ il précise également que les néophytes et les profanes font plus de pauses longues et atypiques que les interprètes chevronnés. Toutefois, Barik n'interprète pas les pauses comme indices de l'aisance aux différents stades d'apprentissage et d'expérience. D'ailleurs, un échantillon aussi restreint ne permettrait guère de comparaison systématique entre les différents niveaux d'expérience.

Plus récemment, les pauses et les hésitations en interprétation simultanée ont fait l'objet d'une étude exploratoire de deux discours en langue anglaise et de leur interprétation simultanée en finnois (Ovaska 1987). L'étude examine non seulement les pauses pleines et vides, mais d'autres variables temporelles également. A partir d'un enregistrement sonore sur deux pistes, P. Ovaska réalise des transcriptions et des mingogrammes (oscillogrammes), c'est à dire des tracés acoustiques montrant l'amplitude du signal sonore, au moyen desquels les pauses peuvent être identifiées en tant que segments « aplatis ». Comme Barik, Ovaska examine le degré de segmentation du discours chez l'orateur et chez l'interprète. Toutefois, elle ne s'attend pas à ce que l'interprète prenne la parole surtout pendant les pauses de l'orateur ; là, il s'agit sans doute d'une perspective moins « théorique » que celle de Barik.

Tout en examinant essentiellement les variables temporelles évoquées au chapitre précédent (voir ch. 1, section 4.3), Ovaska n'évalue pas de façon explicite le degré d'aisance des orateurs et des interprètes. Elle affirme que les hésitations constituent un élément naturel du discours, « une caractéristique individuelle de chaque orateur et de chaque interprète » (Ovaska 1987: 129) ;³⁶ en simultanée, elles peuvent être limitées à travers une gestion attentive du décalage.

A la différence de l'étude d'Ovaska, deux recherches récentes considèrent les pauses comme des indices de l'aisance du débit. G. Tassora (1999), dans une étude de la qualité de l'interprétation consécutive à différents niveaux de formation et d'expérience, constate une fréquence plus élevée de pauses pleines et vides chez des étudiants que chez des interprètes professionnels. La méthodologie d'identification des pauses n'est pas précisée. E. Esposito (1999) analyse l'incidence des pauses pleines, en simultanée, chez des étudiants et des professionnels. En l'occurrence, la fréquence moyenne des pauses pleines par nombre de mots est de 1/38 chez les étudiants et de 1/66 chez les professionnels. En l'absence de précisions méthodologiques concernant l'identification des pauses, on peut supposer qu'elle a été basée sur la perception auditive. Toutefois, étant donné que l'auteur fournit également quelques informations sur la durée des

³⁵ "[...] translated speech is less 'rhythmical' than natural speech" (Barik 1973: 260).

³⁶ "an individual characteristic of each speaker and interpreter" (Ovaska 1987: 129).

pauses, il aurait été intéressant d'avoir des précisions méthodologiques à cet égard (par ex., sur l'emploi éventuel d'un logiciel).

En tout état de cause, les études de Tassora et d'Esposito identifient dans la gestion des pauses un indice de la maîtrise du débit, qui fait l'objet d'une comparaison chez des étudiants et chez des interprètes professionnels. D'ailleurs, il est intéressant que Tassora examine les pauses en interprétation consécutive ; les autres études citées ont pour objet la simultanée.

Sur le plan méthodologique, S.M. Yagi (2000) décrit une méthode informatisée permettant le chronométrage et l'analyse quantitative des variables qui caractérisent la production de l'interprète (durée des pauses et des segments situés entre celles-ci ; en simultanée, décalage temporel par rapport au discours source, etc.). L'auteur ne présente pas de données recueillies au moyen de la méthode proposée.

7. Conclusion

Aux fins de la recherche sur les pauses en interprétation de conférence, décrite dans la Deuxième Partie de la thèse, l'examen de la littérature spécialisée en « pausologie » suggère plusieurs observations.

Premièrement, malgré la variété des études sur les pauses, il s'agit d'un thème relativement marginal de la linguistique. Selon R. Griffiths (1991), ces études n'ont représenté pendant les années 70 et 80 qu'un champ d'exploration limité.

Deuxièmement, le statut des pauses est controversé, en ce sens qu'elles sont considérées tantôt comme pertinentes à l'encodage linguistique, tantôt comme utiles aux fins du décodage, tantôt dans les deux optiques. Les différents classements qui cherchent à différencier les hésitations, par rapport à d'autres pauses, utilisent une variété de traits distinctifs des pauses (position, durée, caractère vide ou plein). Toutefois, il n'y a pas de consensus à cet égard.

Troisièmement, le statut des pauses pleines est un autre point controversé. Certains (par ex., Drommel 1980, Duez 1982) les considèrent comme des hésitations ; d'autres (F. Grosjean & A. Deschamps 1973, 1975) les incluent dans le comptage des syllabes qui sert à calculer la vitesse d'articulation.

Quatrièmement, il paraît approprié que les études des pauses considèrent le degré de formalité du contexte ou des circonstances.

Enfin, la recherche sur les pauses peut utiliser différentes approches:

1. l'optique de l'étude peut être, d'une part, descriptive/pédagogique (analyse quantitative et/ou distributionnelle) ou, d'autre part, psycholinguistique (hypothèses sur les processus d'encodage, basées sur les « variables temporelles ») ;
2. il est possible d'examiner les pauses ou dans la production langagière, en tant qu'indices de l'aisance, ou dans la réception du message ;
3. l'analyse peut avoir pour objet des données acoustiques ou perceptives ;

- pour l'analyse acoustique, il existe des appareils et des logiciels qui permettent des études de haute précision ; 4.
- il est possible d'étudier les pauses vides et/ou pleines, ainsi que d'autres variables temporelles (« drawls » etc.) ; 5.
- l'analyse peut porter sur différents types de production (improvisation, lecture etc.), ainsi que sur différentes langues maternelles et/ou étrangères ; 6.
- les études des pausologues, évoquées dans les sections précédentes, ne représentent pas nécessairement toutes les méthodologies envisageables. Par exemple, une démarche possible consiste à recueillir, auprès des sujets, des commentaires « introspectifs » sur leur perception des pauses. Cela peut fournir une perspective intéressante sur les pauses, par exemple en ce qui concerne leur caractère volontaire ou involontaire. 7.

Dans la présente étude, les pauses sont considérées comme des indices de l'aisance du débit. Ce choix méthodologique est basé sur la considération qu'un débit aisé comporte moins d'interruptions qu'un parler hésitant. Théoriquement, il serait plus exact de ne considérer, en tant qu'indices d'un manque d'aisance, que les pauses d'hésitation. En réalité, il est quasiment impossible de distinguer celles-ci, de façon sûre, par rapport aux autres pauses. Toutefois, l'étude des pauses revêt un intérêt considérable, en tant que première étape d'un examen des variables temporelles en interprétation de conférence. Bien que ce thème soit de pertinence aussi bien de la formation des interprètes que de l'évaluation qualitative de l'interprétation (par ex., Kopczyński 1981), il n'a été examiné que dans des études relativement peu nombreuses (voir section précédente).

La présente étude comporte l'identification des pauses au moyen d'une analyse acoustique, aux fins d'une comparaison quantitative entre différents échantillons. L'analyse porte aussi bien sur les pauses vides que sur les pauses pleines. Le type de production orale considérée est l'interprétation consécutive, en italien (langue maternelle) et anglais (première langue étrangère). Les raisons auxquelles les sujets attribuent leurs pauses font également l'objet d'une comparaison entre les différents échantillons considérés.

chapitre 3 Les contraintes de l'interprétation

Le présent chapitre examine les difficultés de l'interprétation, susceptibles de déboucher sur des problèmes en matière de production (hésitations, omissions, erreurs). Les sections 1 - 1.2 concernent les modes simultanés et consécutifs ; la section 2 cerne les difficultés propres à la consécutive et présente le modèle d'Efforts de la consécutive (par ex., Gile 1995a). Ce modèle permet d'expliquer les défaillances de l'interprète (y compris les pauses d'hésitation particulièrement longues), en fonction des opérations cognitives qui interviennent pendant l'interprétation. Enfin, l'évocation des techniques de notation (section 3) met en exergue à la fois l'utilité des différents systèmes et les problèmes qu'ils peuvent comporter aux fins d'un discours d'arrivée précis et assuré.

1. dÉpistage DES problÈmes en phase de production

En interprétation, on peut supposer que la formulation du discours d'arrivée, tout comme la production unilingue, comporte des problèmes d'encodage linguistique. Aux chapitres précédents, nous avons vu que les pauses peuvent être considérées, dans une certaine mesure, comme des hésitations associées justement à l'activité d'encodage (Henderson, Goldman-Eisler & Skarbek 1965 et 1966 ; Goffman 1981 ; Garnham 1985 ; voir ch. 1, section 4.3; ch. 2, section 5).

La production n'est pas la seule composante de l'interprétation. Il faut d'abord que l'interprète écoute le discours source. Il y a également d'autres activités (par ex., la prise de notes en consécutive: voir section 3 du présent chapitre). Toutefois, le processus se décompose en deux phases fondamentales – à savoir, la *réception* et la *production*. Il s'agit essentiellement d'assimiler le discours source et de le restituer en langue d'arrivée.

L'identification de ces deux étapes permet d'évoquer, aussi bien en simultanée qu'en consécutive, plusieurs difficultés de l'interprétation. Bien que les défaillances de l'interprète se manifestent éventuellement dans le discours d'arrivée (par ex., omissions, hésitations, imprécisions), elles ne relèvent pas nécessairement de problèmes de production (difficultés lexicales etc.) en langue d'arrivée. Il est possible qu'elles aient leur origine dans les opérations qui se situent « en amont ». Par exemple, il est probable que la compréhension³⁷ du message également comporte des difficultés, susceptibles d'aboutir à des défaillances en phase de production.

Sur cette toile de fond, le lien entre le « déclencheur » et l'imperfection formelle qu'il provoque n'est pas toujours évident. Par exemple, dans une consécutive de l'anglais vers le français, soit la notation suivante: « 50 cars ». Si l'interprète ne restitue l'équivalent en LA de « cars » (« voitures ») qu'après une certaine hésitation, il paraît improbable que l'hésitation reflète une difficulté linguistique. Une explication possible pourrait être un problème de relecture du chiffre, en ce sens que l'interprète ne se souvient plus s'il s'agit de « 50 » ou de « SO ». En cherchant à se rappeler le sens des notes, il risque de ne pas réserver suffisamment d'attention à la production, d'où l'hésitation, apparemment inexplicable, dans un segment du discours pourtant simple. Une telle défaillance peut être analysée dans le cadre des modèles d'Efforts (Gile, par ex. 1995a: 106-108 ; voir ch. 1, section 3.1 et, pour une présentation plus détaillée, section 2 du présent chapitre). Bien qu'une hésitation pendant que l'interprète restitue le segment « 50 applicants » puisse tenir elle aussi à la même difficulté, il est possible dans ce cas-ci qu'il s'agisse d'une difficulté de traduction provoquée par le terme anglais « applicants » (« candidats »). Ce deuxième exemple montre qu'il est risqué de spéculer sur les causes des hésitations, à partir des seuls discours source et d'arrivée, sans considérer d'autres éléments comme la qualité des notes ou, éventuellement, les commentaires rétrospectifs de l'interprète.

L'identification d'un lien de causalité entre le déclencheur et l'imperfection formelle qu'elle provoque est compliquée ultérieurement par trois considérations.

³⁷ C.J. Thiéry (1981) utilise le terme « enregistrement » du message.

D'abord, il n'y a pas toujours une correspondance exacte entre la position du déclencheur dans le discours source et de la défaillance dans le discours d'arrivée. Par exemple, il est possible que le consécutiviste, tout en restituant un énoncé qu'il vient de reconstruire dans ses notes, hésite parce qu'il identifie d'un coup d'oeil un mot illisible dans la suite des notes ; la raison de l'hésitation peut être également un doute persistant, qui concerne un énoncé précédent. Dans les deux cas, les hésitations ne relèvent pas de difficultés linguistiques propres à l'énoncé que l'interprète est en train de restituer.

Deuxièmement, il y a un certain décalage temporel entre la cause (par ex., problème de compréhension) et l'effet (faute, hésitation, omission). En consécutive, étant donné que l'écoute et la restitution sont deux phases séparées, le décalage est généralement de quelques minutes (voir ch. 1, section 2.3).

Enfin, il est possible que l'hésitation aboutisse à la résolution du problème qui l'a déclenchée (par ex., l'interprète trouve la formulation qu'il cherche ou déchiffre un mot gribouillé). Dans ce cas-ci, il est possible que l'auditeur, tout en percevant éventuellement l'effet de la difficulté (par ex., une pause pleine, un faux départ), n'identifie pas la cause. L'absence de fautes de production n'indique donc pas nécessairement l'absence de difficultés.

Dans le diagnostic des erreurs de l'interprète, il faut considérer également que les omissions posent parfois un problème d'évaluation, en ce sens que le chercheur ne sait pas a priori s'il s'agit d'un manque de compréhension, d'une erreur de gestion (voir section 2 du présent chapitre), ou de l'élimination consciente d'une information redondante (Stenzl 1983: 28). Si le discours source est redondant, les omissions de la part de l'interprète peuvent effectivement éliminer des répétitions, sans perte informationnelle ; dans de tels cas, les omissions contribuent à l'efficacité communicative de l'interprétation (Stenzl 1983: 29) et il n'est pas approprié de les considérer comme des erreurs.

Le problème d'évaluation que posent les omissions n'est pas toujours insoluble. Par exemple, on peut demander à l'interprète des commentaires rétrospectifs, qui permettent en principe un classement grossier des omissions, aussi bien volontaires qu'involontaires – par exemple, omission inconsciente d'un détail qui n'a pas été perçu en phase d'écoute, omission consciente d'un détail incomplètement compris, etc. Il ne convient certes pas de considérer ces explications rétrospectives, sans réserves, comme complètes et objectives (Kalina 1998 ; Vik-Tuovinen, à p.). Par exemple, on peut supposer que : (i) l'interprète n'est pas tout-à-fait conscient, ou ne se souvient pas totalement, des processus qui interviennent pendant l'interprétation ; (ii) il manifeste une certaine réticence au regard de ses propres erreurs ; (iii) il cherche parfois à se justifier. Malgré ces limitations, le chapitre suivant illustre que les commentaires rétrospectifs peuvent fournir de nombreuses informations (voir ch. 4, section 2).

En bref, les causes des défaillances de l'interprète ne sont pas toujours évidentes. Les problèmes de compréhension du message, susceptibles de se manifester en phase de restitution, font l'objet des sections suivantes.

1.1 Les difficultés de compréhension du message

La compréhension du message représente un élément indispensable de l'interprétation. D. Seleskovitch & M. Lederer (1989: 16) estiment que l'écoute est la « clé de voûte de toute l'interprétation ». D. Gile (1999c) également met en exergue le principe que « l'assimilation du discours source ne peut être séparée d'une écoute attentive ».

Une fois assimilé le message, l'interprétation peut être considérée, en un certain sens, comme moins complexe que la réalisation d'un discours en situation unilingue (Goldman-Eisler 1967: 125). L'interprète, qui restitue un contenu sémantique préexistant, ne crée pas le contenu du discours d'arrivée ; le message est exprimé d'abord par quelqu'un d'autre.

Toutefois, la compréhension du message de l'orateur exige souvent un certain effort de la part de l'interprète. A cet égard, C. Thiéry (1981: 101) estime que « l'enregistrement du message, loin d'aller de soi, constitue, de par les efforts inhabituels qu'il exige, le premier temps fort de toute interprétation, simultanée ou consécutive ».

L'interprète n'est pas en réalité le destinataire du message ; certaines conditions favorables à l'assimilation du message ne sont donc pas remplies (Thiéry 1981: 100-101). Thiéry en identifie trois. D'abord, le sujet et le contexte sont généralement moins familiers à l'interprète qu'aux destinataires du message (par ex., délégués participant à un colloque). Deuxièmement, il faut donc parfois un effort auditif particulier, pour que l'interprète capte des noms propres et des termes qui ne lui sont pas familiers. Souvent, l'orateur les énonce vite, car il estime qu'ils sont connus de son auditoire ; il ne pense pas aux problèmes de compréhension des non initiés (dont l'interprète). Troisièmement, dans la mesure où le contexte est peu familier à l'interprète, il écoute de façon moins sélective que l'auditeur initié ; là où celui-ci capte parfois le sens du syntagme dès l'amorce, l'interprète sans expérience du secteur ne le retient qu'en tout écoutant. Dans notre expérience personnelle des colloques d'orthopédie, par exemple, l'expression « fixateur externe » est souvent utilisée. L'initié sait que l'adjectif est superflu, car les fixateurs sont toujours externes ; le sens de l'expression tient à l'opposition entre l'emploi des fixateurs et les techniques de synthèse interne (par ex., l'enclouage). Si l'interprète ne le sait pas, il risque de considérer l'adjectif « externe » comme prioritaire, par rapport à des précisions plus importantes (par exemple, le caractère circulaire ou monolatéral du fixateur).

Les difficultés associées à l'assimilation des notions spécialisées sont accentuées par les **contraintes temporelles** de l'interprétation. D. Gile (1995a: 91) souligne, justement, que « le principal facteur de difficulté en interprétation est la pression du temps ». En interprétation simultanée, l'interprète dispose d'un temps très limité (des secondes, voire des fractions de seconde) pour préparer son discours ; en consécutive, il dispose de plusieurs minutes, mais il lui faut en même temps analyser et assimiler le discours source, tout en prenant des notes. D'ailleurs, la coordination de ces activités comporte une charge cognitive importante, qui sera commentée par la suite (voir section 2 du présent chapitre).

Enfin, l'interprétation comporte une autre contrainte importante – à savoir, la **fidélité au discours source** (Gile 1995a: 89). Quand un individu exprime sa propre pensée, on peut supposer que les habitudes (et les capacités) en matière d'expression déterminent, dans une certaine mesure, le contenu du discours (voir, par ex., Gile 1995a: 90). Autrement dit, le locuteur s'exprime de façon plus ou moins « paresseuse ». En revanche,

l'obligation de fidélité impose à l'interprète d'exprimer certaines informations. Dans la pratique, il y a un certain compromis entre la recherche de la fidélité et les contraintes de l'interprétation (par ex., difficultés d'expression, contraintes temporelles, nuances culturelles « intraduisibles » etc.) ; mais l'interprète cherche en principe à résoudre les problèmes d'expression de façon à restituer fidèlement le contenu. Dans ce but, il dispose éventuellement d'un certain répertoire de stratégies « en ligne » (Gile – par ex., 1995a: 129 ; voir ch. 5, section 2.3). Si les compétences linguistiques et l'habileté stratégique de l'interprète sont insuffisantes, l'interprétation sera ratée.

En réalité, l'interprétation n'est pas la seule forme de communication caractérisée par la nécessité d'assimiler et de restituer des informations. Il y a d'autres situations dans lesquelles le destinataire s'efforce de comprendre un message, de façon à le restituer éventuellement par la suite. Par exemple, dans un cours, l'auditeur cherche généralement à assimiler les concepts présentés par l'intervenant. Cela présente une certaine analogie avec l'interprétation, en ce sens que l'écoute assure dans les deux cas la capacité de rappeler les concepts – aux fins du contrôle des connaissances dans un cas, du discours d'arrivée dans l'autre. Il y a pourtant des différences entre les deux situations, en ce sens que: (i) par rapport à l'interprète, l'étudiant dispose généralement de plus de temps et de ressources (livres, photocopiés etc.) pour préparer la restitution des connaissances acquises ; (ii) il faut que l'interprète utilise deux langues différentes, en phase de réception et de restitution du message (voir section 1.2 du présent chapitre).

Les remarques précédentes soulignent que les contraintes en matière de fidélité et de temps sont des caractéristiques importantes de l'interprétation. Dans la communication de tous les jours, elles sont généralement absentes.

En résumé, la difficulté de l'interprétation tient en partie à la nécessité d'assimiler et de restituer, dans un délai court, des idées formulées par quelqu'un d'autre, souvent sur un sujet peu familier.

- Commentaires sur la comprÉhension du message

Un point qui a été évoqué de façon sommaire en début de section est la nécessité que l'interprète assimile des interventions sur un thème qui ne lui est pas familier. En réalité, il s'agit d'une généralisation, car l'interprétation comporte différents degrés de préparation préalable.

Dans la production du discours, E. Goffman (1981: 172 et 227) identifie trois formes principales – à savoir, la réalisation d'un discours stocké préalablement en mémoire ; la lecture à voix haute ; et l'élaboration sans préparation préalable ni lecture.³⁸ Dans ce cas-ci, Goffman considère le discours comme « frais » ; autrement dit, il s'agit du « montage et [de] l'encodage impromptus et continus d'un discours, dans des conditions qui nécessitent une réponse immédiate à la situation et au public actuels (Goffman 1981: 227, notre traduction).³⁹ J. Lehtonen (1982: 40) met en exergue une distinction ultérieure, selon

³⁸ Les termes utilisés par Goffman (1981: 172 et 227) sont « memorisation », « aloud reading » et « fresh talk ».

³⁹ "the extemporaneous, ongoing assembly and encoding of text under the exigency of immediate response to one's current situation and audience" (Goffman 1981: 227).

que le discours est tout à fait « impromptu » (c'est à dire « frais », d'après Goffman) ou basé, de façon plutôt libre, sur une préparation préalable.⁴⁰ D'ailleurs, les textes lus ne représentent pas en réalité une catégorie uniforme, en ce sens qu'on peut distinguer entre les textes « oraux » (par ex., discours de bienvenue, conférences) et « écrits », au sens vrai du terme (par ex., communiqués, résolutions etc.) (Kopczynski 1982: 256). Même les textes destinés à être lus devant un auditoire (conférences etc.) sont parfois peu conformes à l'usage oral (« densité » lexicale limitée, emploi des conjonctions de coordination etc.) (Messina 1998).

Le discours que réalise l'interprète comporte lui aussi différents degrés de planification préalable, suivant les circonstances. A. Kopczynski estime qu'il ne s'agit pas d'une production tout à fait « impromptue », en ce sens que l'interprète suit le discours source ; le discours d'arrivée peut donc être considéré comme « élaboré sur-le-champ à partir d'un texte que l'interprète ne connaît pas à l'avance » (Kopczynski 1982: 257 ; notre traduction).⁴¹ La réalité est beaucoup plus nuancée que ne le suggère cette définition. Par exemple, quand l'interprète a la possibilité de consulter préalablement le texte du discours source, le discours d'arrivée n'est plus élaboré à partir d'un discours source inconnu.

Il est donc difficile de généraliser sur le degré de préparation préalable des discours source et d'arrivée. P. Ovaska (1987: 16) illustre, de façon schématique, la diversité des situations possibles. Par exemple, il est possible qu'il s'agisse d'un discours non préparé, aussi bien pour l'orateur que pour l'interprète ; d'un discours source lu, que l'interprète a reçu à l'avance ; d'un discours lu, dont le texte n'a pas été fourni à l'interprète, etc.

Sur cette toile de fond, il paraît peu approprié de formuler des observations générales sur le manque de familiarité du sujet comme source de difficulté dans l'interprétation. Toutefois, dans la mesure où l'interprète assure souvent la communication dans des domaines spécialisés (médecine, droit, économie etc.), il s'y connaît effectivement moins que les orateurs et les auditeurs pour lesquels il travaille. L'emmagasinement de la terminologie du secteur ne lui permet pas de posséder la matière au même niveau que les experts. Par rapport à ceux-ci, il lui faut donc un effort de compréhension plus important. Les difficultés de compréhension qui découlent d'une connaissance incomplète du contexte sont examinées par la suite (voir ch. 4, section 4).

1.2 Le caractère bilingue de l'interprétation

Une autre difficulté de l'interprétation, par rapport au discours « normal », est qu'elle comporte **l'emploi de deux langues** (écoute en langue source, restitution en langue d'arrivée). C. Thiéry (1981) n'identifie pas explicitement la caractéristique bilingue de l'interprétation comme source de difficulté pour l'interprète. Sur le plan de la compréhension, il estime que: « pour l'interprète seule la première de ces conditions (connaissance de la langue) est, par définition, remplie » (Thiéry 1981: 101) ; en d'autres

⁴⁰ Le terme utilisé par Lehtonen et Ovaska est le mot anglais « extemporaneous ».

⁴¹ “produced on the spot on the basis of a previously unknown text” (Kopczynski 1982: 257). Kopczynski définit de cette façon le mot anglais « extemporaneous », auquel il n'attribue donc pas le même sens que J. Lehtonen (1982).

termes, là où le manque de connaissance du sujet comporte des difficultés, les processus strictement linguistiques n'en créent pas.

Nous avons deux réserves concernant ce raisonnement. Premièrement, la maîtrise des langues de travail ne permet pas à l'interprète de comprendre sans difficulté tous les locuteurs. Par exemple, le fort accent étranger d'un orateur nécessite une écoute particulièrement attentive (Gile 1995a: 102). L'étude d'E. Sabatini, sur les difficultés de compréhension dans l'interprétation simultanée d'orateurs non natifs, a été citée au premier chapitre (voir ch. 1, section 3.1).

Deuxièmement, le point de départ du raisonnement de Thiéry (1981: 107) est la « théorie du sens », c'est à dire la proposition que la prise de conscience des idées exprimées dans le discours source s'accompagne d'une « déverbalisation qui ne laisse subsister qu'un état de conscience grâce auquel le sens s'exprime avec spontanéité » (Seleskovitch & Lederer 1989: 40 ; voir ch. 1, section 3.1). Selon la « théorie du sens », l'interprétation ne comporte pas de lien direct entre les langues source et d'arrivée ; le caractère bilingue de l'interprétation n'est pas considéré comme une source potentielle de difficulté. D. Gile (1995a: 91) conseille une attitude prudente à cet égard: « On ne sait pas exactement comment s'opère mentalement le passage de la réception dans une langue vers la production dans une autre ».

L'observation de Gile va dans le même sens qu'un travail expérimental de P.A. Kolers (1978), sur les associations lexicales chez les sujets bilingues. Le but du travail de Kolers était d'évaluer si la représentation mentale et le stockage des connaissances s'associent à des mots, ou s'il s'agit de propositions abstraites, indépendantes de toute formulation linguistique. Cette dernière idée est très proche de la « théorie du sens ». Kolers a demandé à des sujets bilingues d'énoncer le premier mot que suggéraient des stimulus verbaux, exprimés tantôt dans une des langues connues des sujets, tantôt dans l'autre. Cela a permis de comparer, chez chaque sujet, les réponses à des stimulus sémantiquement équivalents, exprimés en deux langues – par exemple, *mesaen* espagnol et *table* en anglais. Selon Kolers, au cas où les réponses dans les deux langues seraient sémantiquement équivalentes (par ex., esp. *sillaet* ang. *chair*), cela renforcerait l'idée d'un niveau de représentation abstraite de l'expérience. Les résultats n'ont pas permis de relever une tendance claire, en ce sens que les réponses dans les deux langues ont été parfois équivalentes, parfois différentes (Kolers 1978: 248). Cela ne renforce pas le concept d'un niveau de représentation abstraite, indépendante de toute langue.

Si on tient compte des résultats de Kolers, tout commentaire catégorique sur la déverbalisation chez les interprètes paraît impropre. D'ailleurs, nous avons vu que W. Isham (1994 ; voir ch. 1, section 3.1) ne considère pas comme probants les résultats de son étude empirique sur la déverbalisation chez les interprètes. Certains sujets dans son échantillon sont capables du « rappel verbal » après la simultanée, d'autres non.

H. Dam (1995) formule elle aussi des considérations sur la déverbalisation, dans une étude des stratégies de « condensation textuelle » dans l'interprétation consécutive. Dam évalue cinq interprétations consécutives en danois ; il s'agit d'interprétations réalisées, à partir du même discours source en espagnol, par cinq interprètes professionnels de langue danoise. Pour évaluer le degré de correspondance formelle entre les discours source et d'arrivée, Dam compare la traduction danoise du premier avec la transcription

de chaque interprétation ; elle estime que cette démarche « neutralise » en quelque sorte les différences intrinsèques entre les langues source et d'arrivée (Dam 1995: 273). La division du discours en 124 « segments » (syntagmes ou propositions) permet de comparer la formulation de chaque segment dans les discours source et d'arrivée. Étant donné que les 124 segments sont comparés chez cinq sujets, le total de l'échantillon est de 620 segments. Dam utilise quatre catégories principales, pour classer la démarche qui permet à l'interprète de restituer les différents segments du discours source – à savoir, maintien total (« parallélisme ») ; maintien sélectif ; substitution ; et addition d'éléments neufs. Sur 620 segments, plus de la moitié (67 %) comportent un maintien total ou (surtout) sélectif de la formulation originale ; en revanche, les différentes formes de substitution et d'addition (qui nécessitent un effort de réélaboration et/ou de synthèse) ne représentent que 22 % des segments (Dam 1995: 276).⁴² Dam estime que ses résultats indiquent une certaine dépendance à l'égard de la forme du discours source, et qu'ils ne s'accordent donc pas avec la « théorie du sens ». Toutefois, elle met en relief l'importance de d'études ultérieures (par ex., sur des échantillons plus nombreux, d'autres combinaisons linguistiques, d'autres types de texte etc.).

Les études d'Isham et de Dam soulignent que la « théorie du sens » n'a pas été démontrée par des faits. On ne peut donc exclure a priori: (i) qu'il existe un lien direct entre les langues de travail de l'interprète ; ni (ii) que le caractère bilingue de l'interprétation crée des problèmes de formulation, autres que les difficultés d'encodage en communication unilingue.

2. Les contraintes propres à la consécutive

Les sections précédentes ont examiné des différences entre l'assimilation du message en interprétation et la réception « normale » d'un message. Les différences ont été examinées dans une perspective à la fois pragmatique (nécessité d'assimiler et de restituer le discours source: voir section 1.1 du premier chapitre) et linguistique (difficultés du caractère bilingue de l'interprétation: voir section 1.2 du premier chapitre).

Il est raisonnable de penser que les contraintes de l'interprétation, identifiées dans ces sections, débouchent parfois sur des défaillances en phase de production. Nous considérerons maintenant quelles sont les contraintes propres à l'interprétation consécutive.

La distinction entre la simultanée et la consécutive relève surtout de cinq considérations: (i) le fait qu'en simultanée, coexistent en mémoire de travail deux langues différentes, l'une en compréhension, l'autre en production ; (ii) la longueur des segments que l'interprète écoute avant de les restituer en langue d'arrivée ; (iii) en raison du point précédent, le décalage temporel entre un segment donné du discours source et du discours d'arrivée ; (iv) l'emploi des notes en tant qu'aide-mémoire ; (v) le positionnement physique de l'interprète, par rapport à l'auditoire.

⁴² Au cas où plusieurs catégories se chevauchent dans un seul segment, Dam les inventorie toutes. Cela fait que le total des fréquences des différentes catégories (par ex., maintien total ou sélectif dans 67 % des segments) est de 109 %, non de 100 %.

La **première différence** entre la consécutive et la simultanée concerne le nombre de langues présentes en mémoire de travail aux fins de la production du discours d'arrivée. En simultanée, il faut que l'interprète écoute un message dans une langue, tout en le restituant dans une autre. Cela signifie que coexistent en mémoire de travail deux langues différentes, l'une en compréhension, l'autre en production. Étant donné la séparation temporelle des phases d'écoute et de production en consécutive, on ne peut savoir dans quelle mesure cette dernière comporte parfois elle aussi la présence des deux langues en mémoire de travail. Toutefois, la consécutive ne présuppose pas que l'interprète écoute et parle en même temps, dans deux langues différentes. Cette différence nécessite probablement un effort accru dans la production en simultanée, celui correspondant à l'inhibition de la langue de départ lors de la production.

La **deuxième différence** entre la consécutive et la simultanée tient à la durée des segments que l'interprète assimile avant de les restituer. En consécutive, il s'agit de plusieurs minutes ; en simultanée, d'une seconde ou deux (voire des fractions de seconde). L'activité de mémoire est donc elle aussi différente.

La mémoire est une activité cognitive complexe, organisée en fonction de plusieurs paramètres (Roncato & Zucco 1993). Par exemple, il faut tenir compte du caractère des informations gérées, en ce sens que les faits et les chiffres (connaissances déclaratives) ne sont pas assimilés et stockés de la même façon que les compétences (connaissances procédurales) (voir ch. 5, section 3.1). Il faut également considérer quel type de mémoire intervient – à savoir, mémoire à court terme (MCT) ou mémoire à long terme (MLT). La capacité de cette dernière n'a pas de limites connues, tandis que la MCT a une capacité limitée, exprimée généralement en tant que nombre d'items qui peuvent être stockés en même temps. Selon G.A. Miller (1956), la capacité de la mémoire à court terme (qu'il définit comme « immediate memory », c'est-à-dire « mémoire immédiate ») est d'environ 7 « morceaux » d'information. En anglais, ces « morceaux » s'appellent des « chunks » (Miller 1956).⁴³ I. Kurz (1996: 84) cite, comme exemples de « morceaux » d'informations, les nombres et les couleurs.

En ce qui concerne la MCT, différents auteurs évoquent un concept très proche en utilisant l'expression « mémoire de travail » (« working memory » en anglais). Cette expression donne du relief à la présence d'un « élaborateur central », capable de gérer plusieurs tâches cognitives (organisation des informations, comparaisons etc.) ; cet élaborateur permet des opérations comme le calcul mental, pour lesquelles la capacité d'environ 7 unités d'information, évoquée au paragraphe précédent, ne serait pas suffisante (Roncato & Zucco 1993: 68-74). La mémoire de travail stocke et manipule des informations aux fins d'autres activités cognitives (raisonnement, calcul, etc.) (Baddeley, 1990).

En fonction de la durée des segments que l'interprète retient avant de les restituer, les modèles d'Efforts de D. Gile (par ex., 1995a ; voir section suivante) mettent en relief les rôles différents de la mémoire en interprétation simultanée (MCT) et consécutive (MCT

⁴³ Un « chunk » peut consister en plusieurs items (« bits » en anglais). Par exemple, I. Kurz (1996: 84) observe que la MCT n'arrive pas à retenir une suite apparemment fortuite de 16 lettres (AWTOHWSBCOTANMBI). Si on les décompose en des acronymes anglais à l'envers (IBM, NATO, CBS, WHO, TWA), il s'agit de 5 « chunks », beaucoup plus faciles à retenir.

en phase d'écoute ; MLT au moment de la restitution du message).

C. Thiéry (1981: 103) observe que, dans la consécutive, le profane est souvent frappé par la mémoire de l'interprète, qui emmagasine et restitue un discours (ou un tour) de plusieurs minutes. En revanche, l'interprétation simultanée s'effectue pratiquement « en temps réel », et l'importance de la mémoire n'est guère évidente à première vue. En réalité, la simultanée nécessite elle aussi une certaine activité de mémoire. L'interprète en simultanée tend à n'amorcer la restitution d'un segment (par ex., syntagme, proposition, énoncé) qu'après l'avoir assimilé en langue source. Il lui faut effectivement un certain décalage, pour plusieurs raisons. Par exemple, dans une interprétation de l'anglais en français, il ne peut choisir la forme de l'article défini qu'après avoir entendu le mot suivant. Parfois, le décalage permet également de désambiguïser une syllabe, un mot ou une expression – par exemple, la forme française « bien » peut avoir plusieurs sens en début d'énoncé, selon qu'il s'agit d'une interjection ou d'une forme composée (« bien sûr »/ « bien entendu », « bien que », « bientôt » etc.). Dans le modèle d'Efforts de la simultanée (voir section suivante), D. Gile (par ex., 1995a: 93) précise que le stockage d'informations, dans l'attente que le contexte les désambiguïse, est effectué par la MCT.⁴⁴ Celle-ci intervient également pendant la phase d'écoute de la consécutive, en ce sens que l'interprète stocke des informations en mémoire avant de décider ce qu'il lui convient de noter. En revanche, la phase de restitution en consécutive nécessite qu'intervienne la MLT.

La **troisième différence** entre la simultanée et la consécutive est liée à la première. Étant donné que le consécutiviste emmagasine un discours ou un tour avant de le restituer, le décalage temporel entre un segment donné du discours source et du discours d'arrivée est généralement de plusieurs minutes. En simultanée, le décalage est de quelques secondes, ou des fractions de seconde.

D'ailleurs, le décalage relativement long qui caractérise la consécutive ne peut être modifié que si l'orateur raccourcit ses « tours ». L'interprète est libre à tout moment de prendre ses notes quand il veut, par rapport au discours source. S'il écrit immédiatement, il évite de stocker trop d'informations en mémoire ; en revanche, il risque de mal comprendre le fil conducteur du discours. S'il attend avant d'écrire, il a plus de temps pour assimiler le sens, mais il risque d'oublier une partie des informations. Ce que l'interprète ne peut varier tout seul, en fonction de la vitesse ou de la densité du discours source, est le décalage entre celui-ci et le discours d'arrivée. En revanche, la simultanée lui permet de le faire. Par exemple, il peut le réduire pour se tirer d'embarras dans la gestion d'un discours source particulièrement rapide et dense (Gile 1995a: 134-135). Malgré les inconvénients de cette tactique (manque d'assimilation préalable du contexte ; risque de calques, d'interférences et de faux départs), elle permet à l'interprète de restituer passablement un discours dont il ne réussit pas à réélaborer toutes les nuances dans les délais imposés par le discours source. En un certain sens, le décalage entre les discours source et d'arrivée représente donc une contrainte moins forte en simultanée qu'en

⁴⁴ B. Moser (1978) met en exergue elle aussi le rôle de la MCT en simultanée, à cela près qu'elle l'appelle « mémoire abstraite générée » (« generated abstract memory », ou GAM, en anglais). Moser (1978: 360-361) estime que la capacité de la GAM correspond à une durée de 15-20 sec.

consécutives.

Dans une optique différente, le décalage en consécutive peut représenter également un avantage, en ce sens que « le consécutiviste fait sans difficulté la part des mots qu'il note pour les transcoder, le simultaniste ne bénéficie pas du même recul » (Seleskovitch & Lederer 1989: 140). Ce point fera l'objet de commentaires ultérieurs par la suite (voir section 3 du présent chapitre).

Malgré cela, le décalage plutôt long qui caractérise la consécutive est susceptible de créer des difficultés pour l'interprète. Quand il prend la parole, il lui faut réélaborer de nombreuses informations. G. Ilg (1988a) met en exergue, à cet égard, l'importance de l'analyse logique en phase d'écoute. Ilg observe que, si cette analyse fait défaut, l'interprète néglige les repères qui assurent l'organisation du discours – par exemple, précision du sujet (l'orateur exprime-t-il son attitude personnelle, la « ligne officielle » du groupe qu'il représente, l'opinion publique, etc. ?), enchaînements logiques (causalité, conséquence etc.).

La **quatrième différence** entre les deux modes tient à l'emploi des notes. Le consécutiviste prend généralement des notes pendant la phase d'écoute ; il s'en sert pour se « rafraîchir » la mémoire quand il restitue le message. En simultanée, la prise de notes ne sert généralement qu'à faciliter (i) la restitution de certains items (chiffres, noms propres etc.: Mazza 2000 ; voir ch. 1, section 3.2) ; ou (ii) la communication entre l'interprète et son co-équipier. Bien que les notes en consécutive servent en principe d'aide-mémoire, elles représentent également une source potentielle de problèmes. Cet aspect des notes sera évoqué en fin de chapitre (section 3).

La **cinquième différence** entre la simultanée et de la consécutive est que celle-ci comporte la présence de l'interprète en salle de réunion. Cela fait que la fonction de l'interprète, en tant que « trait d'union » interlinguistique/interculturel, est plus « visible » en consécutive (Giambagli 1999: 232).

Bien que cette « visibilité » ne représente pas nécessairement une difficulté, elle est susceptible de provoquer une certaine tension psychologique chez l'interprète. G. Ilg (1988a: 9) évoque le trac qu'éprouvent les interprètes, habitués à la ségrégation du public que comporte la simultanée, quand il leur faut affronter la consécutive, « une forme qu'ils étaient appelés à pratiquer occasionnellement, chaque fois avec un excès d'appréhension ». D'ailleurs, la tension psychologique associée à la prise de parole en public est bien connue des formateurs en technique oratoire: « la première chose élémentaire dont les adultes se plaignent en matière d'expression orale, c'est le trac » (Bellenger 1979: 115). Cette appréhension entraîne, chez de nombreux étudiants en interprétation, un refus de la consécutive (Palazzi 1999: 43). Il est donc probable que les troubles du débit en consécutive découlent en partie de la difficulté de gérer la tension psychologique, surtout chez des débutants.

Dans la section suivante, les contraintes évoquées ci-dessus seront examinées à la lueur des modèles d'Efforts de D. Gile (par ex., 1995a).

- Le « modÈle d'Efforts » de la consÉcutive

De nombreux auteurs décrivent la complexité et la difficulté du processus de l'interprétation, surtout en ce qui concerne le mode simultané. Le linguiste D. Crystal évoque « la complexité de la tâche [c'est à dire, de l'interprétation simultanée] et les compétences remarquables qu'elle nécessite » (Crystal 1987: 349 ; traduit par nous).⁴⁵ La littérature spécialisée sur l'interprétation contient des témoignages analogues. Par exemple, les auteurs d'une étude récente du stress chez les interprètes estiment « [qu']il n'existe pratiquement aucune autre profession qui implique l'exposition à une charge cognitive semblable » (Riccardi, Marinuzzi & Zecchin 1998: 97 ; traduit par nous).⁴⁶ Bien que cette affirmation n'ait pas été démontrée, il est probable que l'interprétation comporte effectivement une activité cognitive intense.

Même les interprètes chevronnés ne maîtrisent pas tout-à-fait les difficultés du métier. Par exemple, S. Viaggio, chef-interprète à l'ONU de Vienne, décrit des difficultés qu'il a rencontrées au cours d'une interprétation simultanée, pendant laquelle « rien ne semblait marcher ».⁴⁷

L'auteur identifie dans sa performance des défauts, apparemment typiques d'un débutant, qui donnent lieu à la question suivante:

Comment cela se fait [...] qu'un interprète chevronné [...], en l'absence de stress particulier [...] et en pleine possession de ses facultés analytiques, réalise un travail aussi médiocre ? (Viaggio 1996: 73 ; traduit par nous)⁴⁸

Une réponse possible à cette question se trouve dans les modèles d'Efforts de l'interprétation, développés par D. Gile pendant les années 80 (par ex., Gile 1985b, 1988). Les modèles d'Efforts sont fondés sur un concept qui avait déjà été utilisé dans le domaine de la psychologie cognitive, à savoir le principe suivant: « certaines opérations mentales demandent de l'attention et passent par un système qui ne peut leur fournir qu'une quantité d'attention limitée » (Gile 1988: 6). Gile a appliqué ce concept à l'interprétation (d'abord simultanée et, par la suite, consécutive).

Une base importante des modèles d'Efforts est la constatation de fautes et maladresses chez des interprètes chevronnés traduisant des discours simples dans des conditions favorables (par ex., Gile 1995a: 82-86). De tels défauts ne semblent pas relever nécessairement de difficultés objectivement démontrables (par exemple, signal acoustique perturbé, qualité de l'équipement audio, complexité linguistique/conceptuelle du discours source etc.) (Gile 1995a: 88). Cela correspond à la situation que décrit S. Viaggio.

L'interprétation comporte l'équilibre entre plusieurs opérations, évoquées dans les sections précédentes – à savoir, la réception, l'emmagasinage et la restitution du

⁴⁵ "the complexity of the task and the remarkable skills required" (Crystal 1987: 349).

⁴⁶ "virtually no other profession undergoes a similar cognitive load" (Riccardi, Marinuzzi & Zecchin 1998: 97).

⁴⁷ "everything [...] seemed to go wrong" (Viaggio 1996: 73).

⁴⁸ "How [...] can a seasoned interpreter [...], while under no particular stress [...] and in full command of his analytical faculties, do such a second-rate job?" (Viaggio 1996: 73).

discours, ainsi que la prise de notes en consécutive. Étant donné les contraintes temporelles de l'interprétation (voir section 1.1 du présent chapitre), il faut que l'interprète coordonne plusieurs opérations en même temps – par exemple, en consécutive, la prise de notes et l'écoute du discours source.

Là où d'autres théories ou modèles de l'interprétation (par ex., Moser 1978) cherchent à décrire le processus d'interprétation, les modèles de Gile représentent l'interprétation comme coordination de plusieurs Efforts. Gile utilise le terme « Efforts » pour indiquer des activités cognitives qui ne sont pas complètement automatisables, et qui comportent donc une consommation de la « capacité de traitement » (Gile 1995a: 91-92). Le chevauchement temporel, voire la simultanéité de différents Efforts nécessite le partage de la capacité de traitement. Le processus fonctionne à condition que les besoins en capacité de traitement ne dépassent pas la capacité réellement disponible. La représentation de l'interprétation comme mécanisme de concurrence entre des « Efforts » de base explique les défaillances de l'interprète (Gile 1988: 5).

Comme le souligne Gile (1995a: 92), il est en réalité difficile de définir un seuil précis entre les opérations automatiques et non automatiques. Il est probable qu'il existe différents degrés d'automatisation et que les processus s'automatisent progressivement en fonction de la répétition (voir ch. 5, section 3.1). Les sections précédentes ont illustré que, dans l'interprétation, des opérations comme l'écoute ne peuvent guère être considérées comme tout à fait automatiques (voir section 1.1 du présent chapitre).

Gile (par ex., 1988) a développé d'abord le modèle de la simultanée. Celle-ci se déroule en une seule phase, qui comporte les quatre Efforts suivants: (i) l'écoute et l'analyse du discours source (E) ; (ii) le stockage d'informations, dont la compréhension dépend en partie de la suite de l'énoncé, dans la mémoire à court terme (M) ; (iii) la production du discours d'arrivée (P) ; (iv) la coordination de ces trois activités (C).

Le modèle d'Efforts de la consécutive consiste en deux phases, qui comportent des Efforts différents. Ces deux temps sont: (a) l'assimilation du discours source et (b) sa restitution.

Les quatre Efforts qui caractérisent la première phase de la consécutive sont: (i) l'écoute et l'analyse, comme en simultanée (E) ; (ii) le stockage d'informations en mémoire à court terme, comme en simultanée (M) ; (iii) la prise de notes, au moyen desquelles l'interprète peut « rafraîchir » sa mémoire par la suite (PN) ; (iv) la coordination de ces Efforts (C).

La phase d'écoute en consécutive peut être résumée dans la formule suivante:

$$\cdot \quad \text{Écoute en consécutive} = E + M + PN + C.$$

Une fois terminé le discours source, la phase de restitution en langue d'arrivée comporte les trois Efforts suivants: (i) un Effort de la mémoire à long terme (MLT), qui permet de rappeler le contenu du discours ; (ii) la lecture et le décodage des notes prises pendant la phase d'écoute (Lect) ; (iii) la production du discours en langue d'arrivée (P).

La gestion de ces Efforts peut être représentée au moyen de la formule:

- Reformulation en consécutive = $MLT + Lect + P$.

Dans la deuxième phase de la consécutive, les Efforts de mémoire, de lecture et de production sont complémentaires. Il faut donc en principe un Effort moindre de coordination entre les Efforts qu'en phase d'écoute (Gile 1995a: 110). D'ailleurs, la contrainte temporelle est moins forte que pendant la phase d'écoute, qui oblige l'interprète à suivre le rythme de l'orateur. L'interprète gère la phase de restitution à son propre rythme, à cela près qu'il ne convient pas d'allonger le discours d'arrivée par rapport au discours source. A condition d'avoir bien assimilé celui-ci pendant la phase d'écoute, un interprète compétent le restitue en principe sans difficultés.

Chaque Effort nécessite une certaine capacité de traitement. A condition que le total des besoins en capacité de traitement des Efforts (T) ne dépasse pas la disponibilité totale en capacité de traitement (D), l'interprétation est en principe faisable. Dans les deux phases de la consécutive, ce principe est résumé dans les formules suivantes:

- phase d'écoute: $E + M + PN + C = T \leq D$;
- phase de restitution: $MLT + Lect + P = T \leq D$.

Il faut également que la coordination des Efforts réserve à chacun d'entre eux une capacité de traitement suffisante pour qu'il puisse fonctionner. En d'autres termes, il faut que l'inéquation suivante soit réalisée:

- $x \leq D(x)$

où x représente la capacité de traitement nécessaire pour tout Effort individuel et $D(x)$ représente la capacité disponible qui lui est réellement affectée. Par exemple, dans la première phase de la consécutive, il s'agit de réserver une capacité de traitement suffisante à l'écoute (E), à la mémoire à court terme (M), à la prise de notes (PN) et à la coordination des Efforts (C) à tout moment, en fonction de la tâche à accomplir. Autrement dit, il ne faut pas que l'interprète réserve une capacité de traitement insuffisante à un Effort donné (par ex., l'écoute), en se concentrant trop sur un autre Effort (par ex., prise de notes). Une telle erreur de gestion des Efforts crée souvent des problèmes en phase de restitution du discours, car il est probable que l'interprète, tout en relisant ses notes, ne réussira pas à reconstruire le sens du discours source.

Les défaillances de l'interprète peuvent survenir: (i) en cas de saturation de la capacité de traitement disponible ; ou (ii) en cas de mauvaise gestion de la capacité de traitement (Gile 1995a: 100-101).

Dans le premier cas, le total des besoins (T) dépasse la capacité de traitement disponible (D) ; par conséquent, l'inéquation $T \leq D$ n'est pas réalisée. Par exemple, dans la première phase de la consécutive, il est possible que le discours source comporte des difficultés qui empêchent l'interprète de l'assimiler suffisamment bien pour pouvoir le restituer par la suite. Parmi les difficultés possibles, sans que la liste soit exhaustive, on peut citer: le débit de l'orateur, peut-être trop rapide pour permettre l'assimilation du sens ; la densité du discours (par exemple, un texte lu, dont l'interprète ne dispose pas) ; la qualité linguistique du discours source (par ex., accent insolite de l'orateur), etc.

Dans le deuxième cas, la mauvaise gestion de la capacité de traitement peut aboutir à des « déficits individuels ». Autrement dit, bien que la capacité du système ne soit pas saturée, l'interprète affecte à l'un des Efforts une capacité de traitement insuffisante. Cela survient notamment chez des sujets qui ont une expérience limitée de l'interprétation et qui ont du mal à gérer la coordination des Efforts. Par exemple, dans la première phase de la consécutive, si l'interprète se concentre sur ses notes et réserve une capacité de traitement insuffisante à l'écoute, il ne maintient pas l'inéquation $E \leq D$ (E).

Dès qu'il manque la coordination des Efforts, il est probable que même l'interprète chevronné ne réussit plus à gérer la charge cognitive qu'ils comportent. L'observation de D. Gile (1995a: 82-86), concernant les fautes et maladresses dans une interprétation simultanée effectuée dans des conditions favorables par un interprète chevronné, a été évoquée en début de section. De tels défauts ne semblent pas relever nécessairement de difficultés objectivement démontrables (par exemple, signal acoustique perturbé, mauvaise qualité de l'équipement audio, complexité linguistique/conceptuelle du discours source etc.) (Gile 1995a: 88). L'explication est que la contrainte temporelle, surtout en simultanée et dans la première phase de la consécutive, nécessite la gestion de plusieurs activités en même temps et, par conséquent, le partage de l'attention entre les différents Efforts. Un partage fautif de l'attention, qui privilégie une partie de ces activités par rapport à leur coordination globale, peut comporter l'épuisement de la capacité de traitement et, par conséquent, des « crises de production » de l'interprète.

C. Mazza (2000 ; voir ch. 1, section 3.1) étudie la restitution des chiffres en simultanée. En l'espèce, elle évalue le nombre d'erreurs dans deux conditions – à savoir, avec et sans prise des notes pendant l'interprétation. L'hypothèse de Mazza, basée sur les modèles d'Efforts, est que la prise de notes facilite la restitution des chiffres, en ce sens qu'elle évite la nécessité de les stocker en mémoire à court terme. Bien que les résultats de Mazza renforcent cette hypothèse, un aspect intéressant de l'étude est que les interprètes restituent parfois de façon inexacte des chiffres qu'ils ont notés correctement. A notre avis, il est possible d'expliquer dans le cadre des modèles d'Efforts ces erreurs, qui surviennent en l'absence de facteurs de difficulté objectivement démontrables. Si on considère la restitution des chiffres concernés comme phénomène isolé, il est surprenant qu'un étudiant en interprétation ne restitue pas correctement un nombre à partir d'une note correcte et lisible. En fait, il ne faut que des Efforts de lecture (comme dans la deuxième phase de la consécutive) et de production ; l'Effort de mémoire n'est pas nécessaire, en ce sens que le chiffre a été noté. En réalité, l'opération est moins simple qu'elle ne le semble, en ce sens que l'interprète n'élabore pas une seule information à la fois. En d'autres termes, pendant qu'il restitue le chiffre à partir de ses notes, il lui faut écouter – et stocker éventuellement en MCT – les mots suivants. Les Efforts s'étalent donc sur différents segments du discours ; tout en restituant l'item A, l'interprète stocke en MCT l'item B et écoute l'item C (Gile 1995a: 103-106). M. Paradis (1994b) met en exergue lui aussi ce décalage temporel entre les différentes opérations faisant partie de l'interprétation simultanée. Sur cette toile de fond, il est possible d'attribuer les erreurs de restitution des chiffres observées par Mazza à un partage fautif de l'attention. Si le sujet affecte toute sa capacité de traitement à l'écoute et à l'emmagasinage des mots suivants, il risque d'en réserver trop peu à la production,

pourtant simple, des chiffres concernés.

D. Gile (1999b) intègre dans les modèles d'Efforts la proposition que les interprètes travaillent en permanence près de leur niveau de saturation, comme s'ils se trouvaient en équilibre précaire sur une « corde raide ». En d'autres termes:

[...] la plupart du temps, la consommation totale de la capacité [d'attention] s'approche de la capacité totale dont dispose l'interprète [...] (Gile 1999b: 159 ; traduit par nous) ⁴⁹

Cette hypothèse expliquerait les défaillances apparemment gratuites qui surviennent dans la pratique – comme dans l'étude de Mazza ou dans l'exemple de S. Viaggio (1996), évoqué plus haut. Gile (1999b) évalue cette hypothèse en analysant les erreurs et omissions (e/o) dans des interprétations simultanées, réalisées par dix interprètes professionnels, à partir du même discours source (à savoir, l'enregistrement audio d'un discours de moins de deux minutes). Chaque sujet a effectué l'interprétation deux fois, en une seule séance. L'analyse a donné du relief aux aspects suivantes: (i) la comparaison inter-sujets de la distribution des e/o ; (ii) chez chaque sujet, la comparaison de la distribution des e/o dans les deux versions. Le premier point a été examiné pour évaluer si les e/o tendent à survenir aux mêmes endroits chez plusieurs sujets. Cela suggérerait que le discours comporte effectivement des difficultés aux endroits concernés ; en revanche, au cas où les e/o ne tendraient pas à se concentrer aux mêmes endroits chez plusieurs sujets, cela renforcerait l'hypothèse qu'elles découlent d'une gestion déficiente de la capacité de traitement. La comparaison des deux versions, chez chaque sujet, va dans le même sens. On peut s'attendre à ce que les sujets corrigent, dans la deuxième interprétation, de nombreuses e/o identifiées dans la première. Il est pourtant possible que certaines e/o ne surviennent que dans la deuxième interprétation, ce qui renforcerait ultérieurement l'hypothèse qu'elles sont déclenchées par des déficits en capacité de traitement, non par des difficultés effectives du discours source. Les résultats s'accordent effectivement avec cette hypothèse, en ce sens que: (i) le total de 64 e/o, identifiées dans la première interprétation, comprend 17 e/o différentes ; sur celles-ci, huit (c'est à dire, presque la moitié) n'ont été identifiées que chez un ou deux sujets ; (ii) malgré la qualité généralement supérieure de la deuxième interprétation, chez deux tiers des sujets elle contient des e/o qui n'étaient pas présentes dans la première version. Ces constatations s'accordent avec la proposition que l'interprète travaille en permanence près du niveau de saturation et maintient un équilibre précaire sur la « corde raide ».

Dans cette optique, la précarité de la coordination entre les différents Efforts est susceptible de provoquer des défaillances de l'interprète. Dès qu'il manque la coordination des Efforts, le seuil de saturation de la capacité de traitement peut être franchi. La coordination des Efforts est d'autant plus précaire qu'ils ont tous besoin d'une certaine capacité de traitement et se trouvent, dans une certaine mesure, en compétition les uns avec les autres.

L'utilité des modèles d'Efforts, aux fins de notre recherche, est qu'ils représentent de façon claire les implications du caractère en partie non automatique des opérations

⁴⁹ “[...] most of the time, total capacity consumption is close to the interpreter’s total available capacity [...]” (Gile 1999: 159).

effectuées pendant l'interprétation (par ex., écoute), et la concurrence potentielle entre les unes et les autres (par ex., la prise de notes qui compromet la qualité de l'écoute).

Nous verrons par la suite (ch. 5, section 1.1) qu'il n'y a guère de consensus concernant l'interprétation vers la langue étrangère. En tout état de cause, on peut supposer qu'elle facilite la réception du discours source (Effort d'écoute et d'analyse) et permet à l'interprète d'augmenter la capacité de traitement réservée à l'Effort de production. Toutefois, étant donné les remarques précédentes sur la spécificité linguistique (voir chapitre 1, section 3.1), il paraît impropre de raisonner par généralisation sur les avantages et les inconvénients de l'expression en langue étrangère. D'ailleurs, nous verrons également (ch. 5, section 1.1) que la classification binaire des langues comme « maternelles » ou « étrangères » est en réalité une simplification.

3. L'utilité et les pièges des notes

Pendant que le consécutiviste écoute le discours source, il prend généralement des notes. Par la suite, il est en un certain sens avantageux aux fins du discours d'arrivée, car les notes lui fournissent un aide-mémoire. Elles occupent donc une place importante dans le bagage technique de l'interprète.

Les conférenciers utilisent souvent eux aussi des notes comme aide-mémoire (Goffman 1981: 228). D'ailleurs, dans les conférences avec projections, un visuel qui résume les étapes principales de l'intervention constitue en quelque sorte le « bloc-notes » de l'orateur. L. Bellenger (1979: 99) observe qu'il est effectivement utile de « fixer » par des repères écrits certaines étapes d'un discours, comme les phrases initiale, finale et de transition, ainsi que les images et les citations. Toutefois, malgré l'utilité mnémorique des notes, Bellenger (1979: 99) souligne qu'il est « pénible d'écouter quelqu'un qui n'arrive pas à se relire! ». Les notes peuvent donc constituer une arme à double tranchant.

L'interprète, tout en étayant sa mémoire au moyen des notes, les élabore généralement dans des délais très courts et à partir d'un discours auquel il assiste, non de sa propre pensée. D'ailleurs, il lui faut partager l'attention entre la prise de notes et l'écoute du discours source, qui sont en concurrence l'une avec l'autre (Gile 1995a: 108-111 ; voir section 2 du présent chapitre). Dans un exposé, l'intervenant dispose d'un temps de préparation plus long et de notes basées sur sa propre pensée ; en phase de préparation, il ne lui faut pas partager son attention entre l'élaboration de ses notes et une activité d'écoute.

De nombreux textes examinent la technique de prise de notes en interprétation consécutive (par ex., Allioni 1989 ; Becker 1972 ; Darò 1999 ; Garzone, Santulli & Damiani 1990 ; Ilg 1988a, 1988b ; Jones 1998 ; Lasorsa 1995 ; Rozan 1956 ; Russo 1999). Les problèmes de relecture des notes sont moins souvent commentés. Pourtant, cet aspect également est susceptible de perfectionnement. Sur le plan de l'habileté technique, W. Weber (1990: 47) compare la relecture des notes avec la traduction à vue ; il estime que, dans les deux cas, il s'agit de faire coïncider la restitution d'un segment et la lecture préalable des segments suivants. R. Jones (1998) compare la relecture des notes à l'exécution d'une composition musicale à partir d'une partition.

Les commentaires de Weber et de Jones s'accordent avec l'avertissement de Bellenger sur la relecture des notes, évoqué plus haut, ainsi qu'avec le modèle d'Efforts de la consécutive ; l'interprète incapable de coordonner les activités de lecture et de production risque de réaliser lui aussi un travail pénible à écouter. Ces commentaires rappellent également une observation de Quintilien, formulée dès le 1er siècle, concernant l'importance de la lecture à voix haute dans la formation des orateurs: « [...] ce qui est très difficile, de partager l'attention, en décalant la production vocale par rapport à la perception visuelle » (édition de G.P. Goold 1920 ; traduit par nous).⁵⁰

Il ne faut donc pas que l'interprète relise de façon « décousue » ses notes, sans enchaînement entre les différentes étapes du discours (Weber 1990: 47-48). Autrement dit, une bonne gestion de la relecture des notes facilite la réalisation d'un discours d'arrivée fluide, sans hésitation apparente.

La fluidité du discours d'arrivée dépend également, dans une certaine mesure, de la qualité des notes. Si elles ont été prises de façon hâtive et désordonnée, il est possible que l'interprète ne réussisse pas à les relire en phase de restitution du discours. Cette considération va dans le sens des remarques de W. Becker, qui souligne que la relecture des notes en consécutive doit être facile et rapide (Becker 1972: 1-2 ; c'est nous qui soulignons). Selon Becker, il s'agit là d'une différence importante entre les notes du consécutive et la sténographie. Dans le cadre du modèle d'Efforts de la consécutive, des notes faciles et rapides à lire facilitent l'équilibre entre les différentes activités qui font partie de la restitution du discours (à savoir: lecture des notes, mémoire à long terme, production). Cela signifie que la lecture des notes ne « monopolise » pas la capacité de traitement, aux dépens de la mémoire à long terme et de la production.

Becker n'est pas le seul auteur qui déconseille l'emploi de la sténographie en consécutive. Par exemple, J. Herbert (1952: 38-40), tout en acceptant le recours judicieux à quelques signes sténographiques, considère que la sténographie ne permet pas à l'interprète de « relire plusieurs lignes d'un coup d'oeil ». De même, G. Ilg (1988a: 12) précise que la prise de notes en consécutive ne constitue pas un « succédané de la sténographie ». Ilg (1988a: 31) cite également un commentaire d'A. Velleman, fondateur de l'École d'Interprètes de Genève, lequel estime que l'interprète n'arrive pas à sténographier et en même temps à écouter un discours. Autrement dit, Herbert considère la sténographie comme incommode aux fins de la *restitution* du message, qui correspond à la deuxième phase du modèle d'Efforts de la consécutive ; selon Velleman, l'emploi de la sténographie entrave la *réception* du discours, c'est à dire la première phase du modèle. D'ailleurs, W. Weber (1989: 165) et G. Ilg & S. Lambert (1996: 78) estiment eux aussi que la sténographie amène l'interprète, en phase de réception, à faire trop d'attention à la structure superficielle du message. Cette observation s'accorde avec la recommandation que les notes du consécutive cernent les idées, non les mots (Becker 1972: 1-2).

Malgré les nombreux commentaires sur les risques de la sténographie, R. Gáler (1974), interprète et ancien sténographe parlementaire, la considère comme très utile en consécutive. Bien que Gáler cite des collègues qui partagent cette préférence, son

⁵⁰ “[...] quod difficillimum est, dividenda intentio animi, ut aliud voce aliud oculis agatur » (Quintilien, *Institutio Oratoria*.i.34).

précédent ne semble pas avoir trouvé de suite chez les didacticiens.

Tout compte fait, l'interprète n'a intérêt à noter que l'essentiel (Ilg & Lambert 1996: 78-79).⁵¹ Comme le dit W. Weber (1989: 165), la difficulté principale du consécutiviste découle de la tentation de *tropnoter*.

Le principe de l'économie dans la prise de notes est généralement motivé par deux considérations. La première concerne aussi bien la phase d'assimilation que la restitution du message, tandis que la deuxième est pertinente surtout à la phase de restitution:

Tout d'abord, une concentration excessive sur la notation détourne l'attention de l'écoute et de l'analyse ; l'interprète néglige « la réflexion sur l'ordre d'importance à assigner à l'information » et sur l'enchaînement logique des idées (Ilg 1988a: 10). La tentation de se concentrer sur la prise de notes, aux dépens de l'écoute, se manifeste surtout chez les débutants:

[...] la prise de notes peut entraver le processus d'écoute. Cela peut expliquer pourquoi des interprètes débutants prennent trop de notes et tendent à noter la structure superficielle des informations, plutôt que les informations plus profondes et chargées de signification. (Ilg & Lambert 1996: 85 ; traduit par nous)⁵²

Cette remarque va dans le même sens que notre expérience personnelle, en tant qu'enseignant et interprète. Nous observons effectivement que les étudiants tendent souvent à écouter le discours source en fixant les yeux sur le bloc-notes, tandis que les interprètes professionnels regardent également l'orateur. Cela nous amène à penser que l'apprentissage et l'expérience aident l'interprète à assurer l'équilibre entre les différents Efforts d'écoute, d'emmagasiner et de prise de notes. Tant que l'interprète se concentre trop sur la prise de notes, cela risque de se répercuter sur la qualité de la restitution du message, en ce sens qu'un enchaînement logique mal perçu au départ ne peut guère être restitué de façon complète et convaincante.

D. Gile (1991) décrit une expérience qu'il utilise régulièrement, à titre pédagogique, pour sensibiliser les étudiants débutants au risque que la prise de notes ne s'associe pas à une écoute attentive. Au moment du premier contact des étudiants avec la prise de notes, ils sont divisés en deux groupes aux fins d'un exercice de consécutive ; un seul groupe a le droit de prendre des notes. L'indicateur de la qualité d'écoute est le taux de restitution des noms propres. Gile observe régulièrement qu'ils sont restitués mieux chez le groupe d'étudiants qui n'ont pas pris de notes. A. Giambagli (1998) compare trois consécutives réalisées, à partir du même discours de départ, par des étudiants à différents niveaux de formation. Deux sujets (niveaux intermédiaire et avancé) ont pris des notes en phase d'écoute, tandis que l'autre (niveau débutant) n'a rien écrit. Chez l'un des sujets qui ont pris des notes, l'activité d'écriture semble avoir détourné d'une écoute

⁵¹ W. Becker également conseille de noter « so wenig wie möglich » (Becker 1972: 22).

⁵² “ [...] *taking notes may actually hinder the listening process. This may explain why beginner-interpreters take down too many notes and tend to jot down the surface structure of information as opposed to the deeper meaning-laden information*” (Ilg & Lambert 1996: 85).

attentive et donné lieu à des contresens en phase de restitution. L'auteur estime que « le processus d'interprétation consécutive ne peut se passer d'une stratégie d'écoute qui requiert un entraînement ciblé pour conjurer le danger d'une contamination par l'activité parallèle d'écriture » (Giambagli 1998: 133). L'amélioration de l'équilibre entre l'écoute et la prise de notes permet aux apprenants de mieux assimiler le sens du discours source et, par conséquent, de le restituer de façon plus assurée.

L'orientation pédagogique de G. Ilg & S. Lambert (1996: 75-76), qui considèrent que la prise de notes ne devrait pas être introduite en début de cursus, va dans le même sens que les observations de Gile et de Giambagli. Ilg & Lambert estiment qu'il n'est approprié d'enseigner les techniques de notation qu'après une phase propédeutique, consistant en des exercices d'analyse, de mémorisation et de restitution orale sans notes.

Le principe de l'économie dans la prise de notes peut être illustré dans le cadre du modèle d'Efforts de la consécutive: résister à la tentation de trop écrire signifie affecter à l'écoute et à l'analyse une capacité de traitement appropriée, tandis qu'une concentration excessive sur la prise de notes détourne l'attention de l'Effort d'écoute. D'ailleurs, si l'interprète prend beaucoup de notes, il peut se trouver en retard par rapport au discours source et devoir stocker des informations dans la mémoire à court terme ; il est donc probable que celle-ci se sature et augmente ultérieurement les besoins en capacité de traitement. En outre, il est probable que, pendant la phase de restitution, l'Effort de MLT demande une capacité de traitement particulièrement élevée et que cela provoque un manque de coordination des Efforts.

La deuxième considération sur l'économie dans la prise de notes concerne la phase 1. de restitution en langue d'arrivée. Il est fort possible que des notes exhaustives soient désordonnées et/ou peu lisibles. A ce moment-là, non seulement le déchiffrement des notes devient difficile, mais il détourne l'attention de l'interprète de la reconstruction logique du sens (Weber 1989: 165). Selon le modèle d'Efforts de la consécutive, cela risque de créer un déficit des Efforts de mémoire à long terme et/ou de production. Il est probable que la relecture de notes exhaustives permet à l'interprète de moins bien « orchestrer » le discours d'arrivée qu'une reconstruction logique à partir d'une bonne analyse initiale et de notes claires. Du moment où les notes sont claires, l'Effort de lecture en phase de restitution concurrence relativement peu les autres Efforts.

Pendant la phase de restitution, de nombreux débutants regardent le bloc-notes, sans chercher de contact visuel avec l'auditoire. Les sujets ayant acquis une certaine habitude de la consécutive ne manifestent pas la même dépendance à l'égard des notes. Comme dans la phase d'écoute, cela nous amène à penser que l'apprentissage et l'expérience facilitent l'équilibre entre les différents Efforts – à savoir, entre la lecture des notes, l'évocation du discours original et la production orale.

Sur cette toile de fond, il paraît approprié de considérer la prise de notes comme un moyen, plutôt que comme une fin en soi, car elle ne constitue qu'une phase de la consécutive. C. Thiéry (1981) décrit la prise de notes comme « temps accessoire » ; en revanche, il estime que les deux « temps forts » de la consécutive sont l'assimilation (ou « l'enregistrement ») et la restitution du message (voir section 1.1 du présent chapitre).

D'ailleurs, le modèle d'Efforts de la consécutive identifie lui aussi les mêmes phases principales, et représente la prise de notes comme partie de la première phase.

C. Thiéry (dans Gran & Dodds 1989: 201) souligne également que l'auditoire ne juge pas l'interprète par le degré d'élaboration de ses notes. En fin de comptes, l'évaluation porte sur la qualité du discours d'arrivée.

- Critères en matière de prise de notes

Les considérations fondamentales qui émergent de la section précédente sont les suivantes: (i) il ne faut pas que la prise de notes détourne l'attention de l'interprète de l'écoute du discours source ; (ii) il faut que la relecture des notes soit facile et rapide.

Aux fins d'un discours d'arrivée précis et assuré, les didacticiens ne mettent pas en discussion ces principes. En revanche, les conseils pratiques des différents auteurs varient beaucoup. Les divergences concernent surtout la prise de notes, en ce sens que la technique de relecture est peu commentée.

Les auteurs occidentaux proposent des systèmes de prise de notes caractérisés par les aspects suivants:

- le degré de sélection du contenu à noter et la disposition sur la page ;
- l'emploi de la langue source (LS), de la langue d'arrivée (LA), ou des symboles.

En ce qui concerne le **degré de sélection du contenu à noter et la disposition des notes sur la page**, l'attitude des différents auteurs paraît uniforme sur le premier point. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, le consensus est que tout système de notation doit être basé sur l'économie (Ilg & Lambert 1996: 78).

La quantité des informations à noter dépend de plusieurs facteurs, dont les circonstances, le type de discours et le degré de familiarité de l'interprète avec le sujet. Aussi l'interprète peut-il parfois limiter les notes à « quelques bribes de signifiant particulièrement évocatrices afin de se rappeler opportunément, lors du deuxième passage sur les notes, l'ensemble du raisonnement » ; parfois, il lui faut une notation plus poussée et plus structurée, qui supplée à d'éventuelles lacunes de mémoire (Ilg 1982: 92).

Quant à la disposition des notes sur la page, la technique « classique » est basée sur les principes du *décalage* et du *verticalisme* (Rozan 1956, réimprimé 1984).

J.-F. Rozan (1984: 21-22) explique que le *décalage* des notes indique, au moyen d'un espace, la répétition d'un segment de la ligne précédente. Soit, par exemple, les propositions: « au cours de l'année 1954, les prix ont subi une augmentation, sans pour cela atteindre celle des revenus », que Rozan suggère de noter de la façon suivante:

« **54, prix # but no = income** ».

En d'autres termes, les notes sont écrites sur la ligne inférieure « à la place qu'elles auraient eue si le texte de la ligne supérieure [...] avait été répété » (Rozan 1984: 22). Cela permet une certaine économie au niveau de l'Effort de prise de notes, en ce sens qu'il suffit d'un espace pour « repêcher » des éléments déjà notés. Les réécrire

détournerait une certaine capacité de traitement de l'Effort d'écoute ; en revanche, l'absence de toute notation de « rappel » (sous forme soit de répétition des items concernés soit de décalage) comporterait, au moment de la restitution, un engagement plus important de l'Effort de mémoire à long terme.

R. Jones (1998: 49) décrit une autre forme de « décalage » dans les notes – à savoir, une disposition diagonale, non pas horizontale, des différents éléments d'un syntagme ou d'un énoncé (par exemple, sujet et verbe). Cette disposition « en escalier » comporte les avantages suivants: (i) elle sépare nettement les différents éléments dans l'énoncé ; (ii) elle indique clairement le début d'une nouvelle étape de l'exposition/raisonnement ; (iii) elle encourage l'interprète à s'en tenir à l'essentiel dans sa notation (Jones 1998: 49-50). Un corollaire du troisième avantage cité est que le triage conceptuel permettant la réduction d'un segment du discours source en une suite diagonale de mots ou de symboles présuppose un travail d'analyse et de synthèse de la part de l'interprète ; la restitution ordonnée du contenu sera d'autant plus aisée, en raison de ce « filtrage » initial (Darò 1999: 296).

Qu'on entende par « décalage » la disposition conseillée par Rozan ou par Jones, il s'agit d'une technique qui facilite en principe soit la prise de notes soit la relecture. Cela permet de réserver davantage d'attention à l'écoute et à la restitution du message.

Le *verticalisme* « consiste à prendre des notes en hauteur et non en largeur » (Rozan 1984: 19). Les éléments à l'intérieur d'un énoncé ou d'une unité de sens sont décalés ; par contre, la disposition des « blocs » ainsi constitués, l'un par rapport à l'autre, est verticale. L'avantage de ce système est qu'il donne du relief à l'articulation du contenu en différents énoncés et/ou idées (Darò, 1999: 296). Pour renforcer cette division, H. Van Hoof (1962) conseille de marquer la séparation entre les phrases au moyen d'un trait horizontal, de façon à bien comprendre les étapes du discours au moment de la restitution. Dans ce but, Van Hoof conseille également l'emploi d'un carnet étroit mais long, de façon à ce que l'étudiant en interprétation s'habitue à n'utiliser qu'une ligne par idée ou par fragment d'idée.

De même, plusieurs auteurs conseillent une marge à gauche, réservée à la notation des enchaînements (par ex., adverbes comme « pourtant », « par conséquent » ; propositions de subordination comme « nous estimons que » etc.) (Darò 1999). Aussi bien la marge que la disposition des notes « en colonne » sont conseillées dans le but de faciliter la relecture des notes en toute aisance.

Les principes en matière de disposition des notes sont mis en exergue dans de nombreux textes sur la consécutive, surtout dans ceux qui reflètent l'enseignement « classique » de l'École de Traduction et d'Interprétation (ETI) de Genève (voir, par exemple, Ilg 1982). Il s'agit de conseils qui s'accordent avec les modèles d'Efforts, en ce sens que: (i) l'emploi d'une disposition en quelque sorte standardisée permet un certain automatisme dans l'organisation des notes et demande une capacité de traitement limitée ; (ii) étant donné que la lecture des notes est considérablement facilitée, elle ne concurrence pas en principe les autres Efforts en phase de restitution.

Toutefois, il ne s'agit pas d'une pratique universelle. Certains auteurs s'en tiennent à des conseils plus généraux, invitant l'étudiant à « disposer ses notes sur sa feuille de

papier de façon que cette disposition lui rappelle le déroulement du discours et que d'un coup d'oeil il puisse en saisir la signification » (Seleskovitch & Lederer, 1989: 50). Dans le cas des auteurs cités, cette diversité par rapport aux conseils de Rozan et d'Ilg reflète la place réduite qu'occupent traditionnellement les aspects formels de la notation à l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT) de Paris. Une telle tendance à encourager une technique de notation personnalisée et a-systématique est soutenue par de nombreux didacticiens (voir Weber 1989: 166). En revanche, W. Becker décrit de façon précise et systématique la prise de notes, mais ne formule pas lui non plus de conseils particuliers en ce qui concerne la disposition des repères sur la page (Becker 1972).

L'avantage théorique d'un certain « laissez-faire », dans l'enseignement de la prise de notes, est que cela encourage les étudiants à considérer comme vraie priorité l'écoute du message. Toutefois, il y a également le risque que l'emploi de notes a-systématiques ait l'effet opposé, en empêchant l'interprète d'acquérir un certain automatisme dans la gestion des notes et de réserver davantage d'attention à l'écoute (ainsi que, par la suite, à la production du discours d'arrivée).

Le « laissez-faire » n'est pas la seule alternative par rapport à la disposition « classique » des notes sur la page. Une autre possibilité, basée sur les « cartes mentales » de T. Buzan (1995), consiste à donner un relief particulier aux liens logiques à l'intérieur du discours source (Ilg & Lambert, 1996: 86-87). Cela signifie que la disposition des notes ne suit pas nécessairement l'ordre chronologique dans lequel l'interprète reçoit les informations. L'emploi des « cartes mentales » trouve en réalité un précédent dans les notes traditionnelles, qui utilisent elles aussi, dans une certaine mesure, des flèches de « renvoi » ou de « rappel » – par exemple, pour éviter de noter plusieurs fois des noms.

Sans études comparatives qui évaluent les « cartes mentales » dans la pratique, il est difficile de juger si elles sont relativement faciles ou difficiles à relire, par rapport aux notes traditionnelles. En fin de compte, il s'agit probablement d'habitudes et de préférences personnelles. En tout état de cause, la technique n'est peut-être pas appropriée à toutes les circonstances. Parfois, l'interprète est tenu de respecter la structure du discours source et n'a pas d'intérêt particulier à abandonner la prise de notes classique (par exemple, discours formels, rhétoriques, solennels).

Aux fins de notre recherche, il est probable que l'ordre et la clarté des notes avantagent l'interprète et facilitent la relecture. Notre expérience didactique suggère effectivement que les débutants hésitent beaucoup en fonction de problèmes de déchiffrement des notes, souvent désordonnées et peu sélectives.

En ce qui concerne **l'emploi de la langue source (LS), de la langue d'arrivée (LA) ou des symboles**, il existe différentes opinions.

L'attitude vis-à-vis du choix entre la notation en LS et en LA varie chez les différents auteurs. Certains conseillent plutôt l'une que l'autre, mais ils laissent généralement à l'individu le choix entre la LS, la LA et un mélange linguistique (alternance libre et a-systématique des deux, éventuellement avec des éléments d'autres langues).

J.-F. Rozan (1984: 15) conseille de noter « de préférence dans la langue dans laquelle l'interprétation se fera, mais ce n'est pas du tout indispensable ». D. Seleskovitch

et M. Lederer (1989: 48) également, tout en recommandant un mélange a-systématique de mots et de symboles, soulignent l'intérêt de noter autant que possible en LA ; cela permet à l'interprète: (i) de restituer le sens du message, plutôt qu'une traduction littérale basée sur la transcription simple du discours source, et (ii) d'éviter des interférences linguistiques au moment de la restitution. Toutefois, il n'est pas exclu que des parties des notes puissent être en LS (Seleskovitch & Lederer 1989: 48). La préférence pour la notation en LA chez ces auteurs ne constitue donc guère une règle absolue.

D'autres formateurs affirment le contraire, à savoir qu'il vaut mieux noter principalement en LS. Les raisons de cette préférence sont: (i) qu'elle permet à l'interprète de se concentrer, en phase d'écoute, sur la compréhension et sur la mémorisation du discours source (Becker 1972: 63-64 ; Ilg 1988a: 11 et 1988b: 126 ; Alexieva 1994: 205) ; (ii) que le transcodage en LA au moment de la restitution permet à l'interprète de baser son choix d'expression sur une connaissance complète du contexte (Alexieva 1994: 205). En d'autres termes, B. Alexieva estime que la notation en LS évite à l'interprète la nécessité de baser ses choix lexicaux sur une connaissance partielle du discours et lui permet de tout restituer à partir d'un discours source déjà entièrement assimilé. Cela s'accorde avec l'observation que, par rapport à la simultanée, la consécutive ne contraint pas l'interprète à tout reformuler « en temps réel » et lui offre donc « un champ de vision correspondant à un enchaînement de plusieurs idées » (Gile 1995a: 90). La notation en LA annule en principe l'avantage pratique qui découle de ce champ de vision plutôt large. Autrement dit, si l'interprète ne cherche les mots et les expressions en LA qu'après avoir écouté tout le discours source, il est en principe avantagé, en ce sens qu'il a une idée complète du sens à restituer. En revanche, des choix lexicaux effectués pendant la phase d'écoute sont basés sur une connaissance partielle du discours.

En tout état de cause, ni Becker (1972: 63-64) ni Ilg n'exclut la possibilité d'utiliser dans les notes des « trouvailles en langue-cible, captées au vol » (Ilg 1988a: 11). D'ailleurs, Ilg envisage la possibilité d'un mélange de la LA et de la LS chez le sujet bilingue (Ilg 1988a: 11).

Tout compte fait, la LA et la LS comportent toutes les deux des avantages potentiels aux fins de la prise de notes. On peut supposer que la notation en LA facilite la restitution du discours à partir des notes (Seleskovitch & Lederer 1989). Autrement dit, dans le cadre du modèle d'Efforts de la consécutive, il est probable que des notes en LA augmentent la coopération entre les Efforts de lecture et de production. En revanche, W. Becker, G. Ilg et B. Alexieva (voir paragraphe précédent) considèrent que la prise de notes en LS permet à l'interprète de réserver davantage d'attention à la compréhension du discours source. D'ailleurs, la phase d'écoute se déroule dans les délais qu'impose le rythme de l'orateur ; si l'interprète pense en même temps à la formulation des notes en LA, cela comporte le risque qu'il ne fasse pas assez d'attention à l'écoute. Autrement dit, dans le cadre du modèle d'Efforts, la prise de notes en LA nécessite une capacité de traitement supplémentaire, éventuellement aux dépens de l'Effort d'écoute.

En tout état de cause, l'auditeur ne juge la qualité de la compréhension que dans la mesure où elle se manifeste éventuellement dans le discours d'arrivée (voir section 1 du présent chapitre). Nous sommes donc amenés à penser que le choix entre les notes en LA et en LS n'implique pas de différence nette et systématique en matière d'assurance et

de précision du discours d'arrivée.

En vue d'une prise de notes rapide, l'interprète peut utiliser également des éléments d'autres langues, des abréviations ou des symboles. L'intérêt de ces éléments est justement qu'elles permettent une prise de notes plutôt aisée. Cela signifie non seulement que l'interprète peut mieux écouter le discours source, mais également qu'il se crée un décalage temporel moindre entre l'écoute et la prise de notes. Par conséquent, il y a moins de possibilité que la mémoire à court terme se surcharge et crée une panne du système.

En ce qui concerne les mots d'autres langues, un répertoire de « mots-charnières », brefs et linguistiquement hétérogènes, permet une notation rapide et claire des enchaînements ; par exemple, on peut utiliser des conjonctions ou des adverbes anglais (« if »), espagnols (« asi ») et latins (« sed ») (Rozan 1984: 17). De même, indépendamment de la combinaison linguistique en cause, le mot anglais « yet » représente « une notation brève et accrocheuse » de nombreuses formes concessives (Ilg 1988a: 10). L'avantage de ces formes est leur brièveté. Cela permet une gestion rapide des notes, au bénéfice non seulement de l'écriture mais de la relecture également.

Les symboles et les abréviations peuvent représenter eux aussi un gain de temps considérable, par rapport aux mots entiers, à condition que l'interprète les relise sans difficulté. Il faut donc qu'ils ne créent pas d'équivoques. Par exemple, si l'abréviation d'un mot long peut donner lieu à plusieurs relectures en phase de restitution (ex., *stat* = « statut » ou « statistiques » ?), l'interprète a intérêt à noter également, à l'instar d'un signe diacritique, la finale du mot (*st^{ut}* = « statut ») (Rozan 1984: 15). Cela évite d'éventuelles hésitations dues à la nécessité de tout désambiguïser au moment de la relecture.

En ce qui concerne les symboles, un avantage est qu'ils mettent en relief les idées, plutôt que les mots employés par l'orateur. Sur le plan pratique, les conseils des différents auteurs varient beaucoup. Certains estiment que chaque interprète devrait développer son propre répertoire (Seleskovitch & Lederer 1989: 48-49), certains conseillent un nombre limité de symboles (Becker 1972, Rozan 1984), tandis que d'autres proposent une gamme plus importante (Russo 1999). Quand il s'agit d'une liste réduite (par ex., Rozan 1984), le sens et la « genèse » de chaque symbole sont en principe clairs ; par exemple, la représentation du verbe « dire » au moyen de deux points est basée tout simplement sur la convention typographique. Cela permet un apprentissage plutôt rapide des symboles. En revanche, un répertoire étendu de symboles nécessite un certain temps d'apprentissage, car ils ne deviennent utiles que dans la mesure où leur évocation en mémoire à long terme s'automatise. D'ailleurs, si l'interprète ne s'en sert pas souvent, il risque de perdre cet automatisme. Les pièges d'un système de notes basé sur de nombreux symboles sont soulignés par D. Seleskovitch (1999: 64 ; traduit par nous): « des notes conçues avec soin, et compliquées, constituent une langue tierce artificielle entre les langues de l'orateur et de l'interprète ». ⁵³ Seleskovitch pense que des systèmes élaborés de notation créent donc des difficultés en phase d'apprentissage de l'interprétation consécutive.

⁵³ "Carefully devised, complicated notes become a third, artificial language between the speaker's and the interpreter's language [...] " (Seleskovitch 1999: 64).

Une autre caractéristique de certains systèmes qui recourent à de nombreux symboles et abréviations est la notation diacritique ; cela comporte l'emploi des traits ou des symboles non seulement à l'instar d'items lexicaux, mais également en tant que morphèmes exprimant une fonction grammaticale (Allioni 1989 ; Garzone, Santulli & Damiani 1990). Par exemple, un trait horizontal avant le symbole ou l'abréviation d'un verbe signifie qu'il s'agit du passé ; le même trait après le verbe exprime le futur ; l'absence de signes diacritiques indique le présent. La rapidité et la simplicité d'un tel système facilitent aussi bien l'écriture que la relecture des notes. Cela ne peut qu'être avantageux aux fins de la qualité et de l'assurance de l'interprétation.

Tout compte fait, les **différentes approches de la notation** comportent une variété d'avantages aux fins de la restitution précise et assurée du discours. Sur cette toile de fond, si l'interprète utilise un système plutôt qu'un autre, il s'agit sans doute d'une habitude personnelle, acquise éventuellement en cours de formation. En tout état de cause, il est souhaitable que le système de notation soit bien acquis, de façon à ce qu'il nécessite une capacité de traitement minimum soit en phase de prise de notes soit en phase de lecture.

La prise de notes ne constitue qu'une phase de la consécutive et elle devrait être considérée comme outil, plutôt qu'un produit proprement dit. L'interprète ne peut pas se permettre de prendre des notes sans esprit analytique, ni l'assimilation du discours source ne peut être séparée d'une écoute attentive. Pendant la restitution du message, sans égard au degré d'élaboration de ses notes, elles ne sont utiles que dans la mesure où elles permettent à l'interprète de bien réélaborer le discours source.

Pourtant, la prise de notes fait l'objet de nombreux commentaires dans la didactique de l'interprétation consécutive. Bien que C. Thiéry (1981: 111) décrive la prise de notes comme « temps accessoire » de la consécutive, il observe que « souvent on a tendance à assimiler l'enseignement de l'interprétation consécutive à celui de la seule prise de notes ». Thiéry considère pourtant que, là où l'enseignant peut commenter les erreurs de l'étudiant en matière de compréhension et d'expression, « on ne peut jamais corriger ses notes ».

4. Conclusion: l'interprétation comme problème de gestion

Dans ce chapitre, nous avons vu (voir section 1 du présent chapitre) qu'on peut examiner les difficultés de l'interprétation à partir des fautes de contenu ou de forme dans le discours d'arrivée. Parmi les imperfections formelles, la présente étude examine les variables temporelles, en particulier les pauses, considérées comme des indices d'hésitation du moment où elles deviennent particulièrement fréquentes et longues.

Les difficultés intrinsèques de l'interprétation tiennent aux contraintes qui la caractérisent. En fait, elle comporte la nécessité d'assimiler un discours et de le restituer, dans un délai court, en une autre langue. D'ailleurs, dans la mesure où l'interprétation se déroule souvent dans des contextes spécialisés, il est fort possible que l'interprète ne connaisse pas la matière au même niveau que les orateurs et l'auditoire pour lesquels il travaille.

Sur cette toile de fond, les modèles d'Efforts représentent la coordination des opérations cognitives activées pendant l'interprétation. En particulier, ils mettent en exergue la nécessité de partager entre plusieurs Efforts une capacité de traitement limitée. Ils illustrent également la possibilité d'une panne du processus d'interprétation, qui survient dans deux cas: il s'agit ou de la saturation de la capacité de traitement totale, ou de l'insuffisance de la capacité de traitement affectée à l'un des Efforts.

Le chapitre suivant examine les commentaires rétrospectifs d'un échantillon d'étudiants en interprétation, au regard des pauses d'hésitation marquées pendant une interprétation consécutive. Cela permettra d'observer comment les interprètes perçoivent les contraintes et les difficultés de l'interprétation. Par la suite, nous considérerons quelles compétences contribuent à la gestion de ces difficultés.

CHAPITRE 4 Les Pauses dans l'Interprétation Consécutive

1. Introduction

Le présent chapitre développe le thème introduit à la fin du chapitre précédent, à savoir les sources des problèmes et des hésitations pendant l'interprétation. Dans ce but, il présente une étude préliminaire des pauses dans l'interprétation consécutive, qui s'est déroulée pendant la période mai-octobre 1998. L'étude a eu les objectifs suivants: (i) d'évaluer la faisabilité de la méthodologie – à savoir, analyse introspective des pauses de la part des sujets, en tête-à-tête avec nous ; (ii) de recueillir des informations sur l'explication des pauses fournie par chaque sujet ; et (iii) d'en établir une classification provisoire.

La classification est basée sur des commentaires introspectifs, recueillis auprès des interprètes (en l'occurrence, des étudiants en interprétation). Bien que de tels commentaires ne donnent pas de « diagnostic » objectif sur les pauses, ils permettent d'identifier éventuellement, dans des échantillons suffisamment représentatifs, des tendances dans les explications fournies.

2. Analyse introspective des pauses en consÉcutive

La fréquence et la durée des pauses dans la production du discours peuvent être quantifiées, à cela près qu'il est parfois difficile de les identifier ou de les délimiter (par ex., par rapport aux voyelles finales) (voir ch. 2, section 4). D'ailleurs, le degré de précision des données quantitatives dépend de la technique de mesurage ; par exemple, l'emploi d'un chronomètre ne permet qu'une mesure relativement grossière (voir ch. 2, section 4). En dehors de ces réserves, l'étude quantitative des pauses est basée sur des données objectives.

En ce qui concerne la *fonction* des pauses (voir ch. 2, sections 5 - 5.2), une certaine quantité d'informations peut être obtenue auprès des sujets dont le parler est analysé. Ces informations, recueillies à travers l'introspection (ou la rétrospection) des sujets, sont limitées. Par exemple, la démarche ne fournit pas d'informations directes sur les connaissances linguistiques *implicites* (c'est à dire, la compétence linguistique), dont se sert le sujet « en ligne » (Paradis 1994a: 401-404). Les commentaires intro-/rétrospectifs ne permettent de cerner que les fautes de production (dont les pauses) dont le sujet est conscient, ou dont il se souvient (Vik-Tuovinen, à p.). Il est donc improbable que le sujet fournisse des commentaires sur toutes les pauses, soit syntaxiques soit non syntaxiques (voir ch. 2, section 5.1), en ce sens qu'il n'est nécessairement conscient ni des unes ni des autres. Toutefois, les informations sur les activités conscientes, souvent associées à la production linguistique (par ex., planification, contrôle de la production), permettent de recueillir des commentaires sur l'origine de nombreuses pauses (difficulté lexicale, recherche d'un effet stylistique etc.).

De telles informations peuvent être recueillies en demandant aux sujets d'expliquer ou de commenter leurs pauses. Une démarche possible consiste à écouter la production orale « en direct » et à interrompre le sujet, pour lui demander des commentaires au fur et à mesure qu'il fait des pauses. Une alternative consiste à enregistrer le sujet et à lui faire écouter après coup l'enregistrement, pour obtenir des précisions sur les pauses. L'avantage de cette dernière démarche est qu'elle permet d'évaluer des discours ininterrompus. Dans la présente étude, elle a été utilisée pour obtenir, auprès d'un échantillon d'interprètes et d'étudiants en interprétation, des commentaires rétrospectifs sur les pauses en discours d'arrivée.

Le procédé a été testé pendant la période mai-octobre 1998, avec des étudiants en interprétation à l'École d'Interprètes et de Traducteurs de l'Université de Bologne (Italie), qui ont réalisé des interprétations consécutives pendant des séances de travail en tête-à-tête avec nous. Les sujets étaient des étudiants de 4^e année, qui avaient donc pratiquement terminé le cursus de formation ; leur « combinaison linguistique » comprenait l'italien (langue maternelle) et l'anglais (première langue étrangère). Selon la classification des langues de travail de l'interprète, proposée par l'AIIC (<http://www.aiic.net>), l'italien et l'anglais étaient les langues A et B respectivement.⁵⁴

Presque toutes les consécutives ont été réalisées vers la langue A, à partir de discours improvisés, en anglais, par nous. Chaque fois, la consécutive a été enregistrée ; immédiatement après, le sujet a été invité à l'écouter et à commenter les hésitations principales. Dans ce but, le magnétophone a été arrêté après chaque hésitation, afin que le sujet puisse répondre à la question: « Y-a-t-il une raison particulière pour cette pause ? » La question a été posée rigoureusement de façon « ouverte », pour éviter des réponses en quelque sorte « pilotées » ; en d'autres termes, la réponse n'a jamais été suggérée par des questions du type « Cette pause est-elle peut-être due à un problème lexical ? ».

⁵⁴ Les langues A et B sont des langues « actives », vers lesquelles l'interprète travaille ; il s'agit de langue(s) maternelle(s) (« A ») et de langue(s) étrangère(s) active(s) (« B »). Les langues C sont des langues « passives », à partir desquelles l'interprète travaille vers ses langues A et B.

3. « Grille » provisoire des déclencheurs associés aux hésitations

Les explications « subjectives » recueillies pendant les interviews ont été regroupées en une classification provisoire, sous réserve de vérification à travers un échantillon plus représentatif.

Le tableau 2 indique les 35 catégories identifiées, avec la fréquence de chacune dans les quatre premières interviews. Étant donné le caractère provisoire de la classification, une certaine incidence de chevauchements conceptuels entre différentes catégories est possible. Elles sont regroupées en 5 classes principales (recherche d'un mot, ou (re)formulation d'une expression ; problèmes grammaticaux ; problèmes de lecture des notes ; doutes d'ordre logique ; autres).

La section 6 du présent chapitre illustre des exemples des différentes catégories de déclencheurs identifiées dans cette étude-pilote. Les sujets A et B (indiqués en bleu) ont effectué une interprétation vers l'italien ; les sujets C et D (en rouge), vers l'anglais.

	sujet:	A	B	C	D
A	RECHERCHE D'UN MOT OU (RE)FORMULATION D'UNE EXPRESSION				
A.1	recherche d'un synonyme pour un mot « banal »	1		2	1
A.2	recherche d'un synonyme pour éviter une répétition.	1		2	
A.3	recherche d'un mot/expression plus approprié	8	3	3	1
A.4	triage de mots/expressions possibles				1
A.5	recherche d'un terme/expression en langue cible	1	4	3	6
A.6	choix lexical limité par la formulation du début d'énoncé		1		
A.7	doute concernant l'acceptabilité de l'expression		1	2	2
A.8	Est-il acceptable de conserver une forme anglaise ?		2		
A.9	Faut-il une explication transculturelle ?			1	
A.10	reformulation d'une construction déjà entamée			1	1
A.11	recherche d'une expression « charnière »	2	3	5	1
A.12	recherche d'une expression pour terminer l'énoncé			1	3
A.13	transfert d'un adjectif d'un substantif à un autre		1		

	sujet:	A	B	C	D
B	PROBLÈMES GRAMMATICaux				
B.1	transformation grammaticale par rapport aux notes			3	1
B.2	doute syntaxique en langue cible			1	2
C	PROBLÈMES DE LECTURE DES NOTES				
C.1	reconstruction d'un segment de discours à partir d'une note succincte	12	5	12	10
C.2	recherche d'un nom propre partiellement noté		2		
C.3	hésitation due à une réélaboration fautive des notes		2		
C.4	tentative d'éliminer une répétition				2
C.5	nécessité de reconstruire sans repères écrits	2	2	2	2
C.6	difficulté de relecture des notes		1		9
C.7	difficulté de compréhension du sens des notes ou du concept	1	6	1	2
C.8	mot/symbole final lu tardivement			1	
C.9	tourne la page et change de thème			2	4
C.10	tourne la page et se rend compte d'avoir mal anticipé la suite				1
C.11	saute une page		1		
C.12	introduction d'un thème nouveau	1			7
C.13	« repêchage » du sujet de l'énoncé précédent				1
C.14	La division des notes est-elle appropriée ?			1	
C.15	Aurait-il fallu une division des notes ?				3
D	DOUTES D'ORDRE LOGIQUE				
D.1	détail apparemment manquant	5	1	1	1
D.2	met en question la logique/exactitude de ce qu'il dit	2	1		3
D.3	doute sur l'exactitude des notes	1	1		
D.4	cherche à être vague - mais pas trop !	2	1		
E	AUTRES				
E.1	pas de raison apparente	7	11	13	3

4. Commentaire gÉnÉral: l'importance des compÉtences extralinguistiques

Les sujets n'attribuent pas toutes leurs hésitations à des problèmes purement linguistiques (ex., prononciation, choix lexical etc.). Ils évoquent également des difficultés extralinguistiques, soit au niveau technique (ex., emmagasinage du contenu informationnel, emploi des notes) soit sur le plan stratégique (ex., recours aux paraphrases). L'aisance du discours d'arrivée dépend probablement autant (sinon davantage) de ces aspects que des connaissances des langues de travail.

Les commentaires des sujets identifient effectivement de nombreux **facteurs extralinguistiques** en tant que « déclencheurs » de problèmes. Le tableau 3 résume la fréquence des difficultés linguistiques et extralinguistiques évoquées dans les quatre

premières interviews. En l'occurrence, les difficultés extralinguistiques (notes 41,48 % + problèmes logiques 12,66 % = 54,14 %) sont plus fréquentes que les problèmes linguistiques (lexique 27,94 % + grammaire 3,06 % = 31,00 %).

catégorie	Sujet					
	A	B	C	D	tous (%)	
recherche d'un mot, (re)reformulation d'une expression	13	15	20	16	64	(27,94 %)
problèmes grammaticaux	0	0	4	3	7	(3,06 %)
problèmes de lecture des notes	16	19	19	41	95	(41,48 %)
doutes d'ordre logique	10	4	1	4	29	(12,66 %)
pas de raison apparente	7	11	13	3	34	(14,85 %)
total toutes catégories	46	49	57	67	229	(100 %)

A titre d'illustration, plusieurs exercices de consécutive ont eu pour objet le film « Titanic ». Étant donné que celui-ci était sorti quelques mois avant l'étude pilote, nous avons pensé qu'il s'agissait d'un thème familier et, en quelque sorte, d'actualité. En réalité, plusieurs sujets n'avaient pas vu le film. Ils connaissaient certes le fait historique du navire « insubmersible », qui a coulé pendant son premier voyage ; mais ils ne disposaient pas d'autres informations sur l'intrigue du film.⁵⁵ Cela les a empêchés d'intégrer le contenu du discours source dans un contexte déjà connu. Les études cognitives et psycholinguistiques de la compréhension soulignent effectivement l'importance des connaissances préalables, susceptibles de faciliter l'assimilation des informations. Par exemple, D. Wilson (1994: 41) observe que le contexte, y compris « les connaissances culturelles ou scientifiques, [...] toute information partagée ou particulière », joue un rôle crucial dans la compréhension.⁵⁶ De même, S. Mannes & M. St. George (1996:115) soulignent « l'importance de cette organisation a priori, ou la capacité d'organiser les pensées au fur et à mesure qu'on les rencontre ». ⁵⁷ Mannes & St. George citent à ce propos une étude de J.D. Bransford & M.K. Johnson (1972), résumée également par les psychologues cogniticiens S. Roncato & G. Zucco (1993: 63-65) et, dans la littérature sur l'interprétation, par I. Kurz (1996: 81-82). En l'espèce, Bransford & Johnson constatent que la compréhension de commentaires concernant une image est nettement supérieure quand les auditeurs ont vu préalablement celle-ci.

A part l'insuffisance des connaissances du contexte, d'autres facteurs

⁵⁵ Par exemple, l'observation que: « *Titanic* est un film politiquement engagé. Il repose [...] la question de la lutte des classes. [...] à travers les amours de la belle Rose et du bohème Jack, le film s'attache à montrer des personnages qui ne cessent de se rebeller contre un sort social qu'ils n'ont pas choisi. » (Didier Péron, dans *Libération*, 27 janvier 1998).

⁵⁶ "[...] cultural or scientific knowledge, [...] any item of shared or idiosyncratic information" (Wilson 1994: 36).

⁵⁷ "The importance of this a priori organisation, or the ability to organise thoughts as they are encountered" (Mannes & St. George 1996: 115).

extralinguistiques sont susceptibles de déclencher des hésitations. Sans que la liste soit exhaustive, ils consistent tantôt en des problèmes techniques (par ex., relecture des notes), tantôt en des pertes de concentration (par ex., à cause du stress que peut comporter un exercice d'interprétation).

En ce qui concerne les **facteurs linguistiques**, il s'agit tantôt de difficultés de compréhension, tantôt de difficultés de formulation. Parfois, bien que le sujet possède les connaissances linguistiques nécessaires, il n'en dispose pas de façon immédiate ; cela l'empêche de s'en servir dans le délai de quelques minutes qu'impose la consécutive. La disponibilité des connaissances linguistiques, dont D. Gile (1995a: 189 et suite) propose une représentation conceptuelle dans son Modèle gravitationnel, est examinée par la suite (voir ch. 5, section 2.1).

5. Les classes principales de déclencheur

L'analyse permet de regrouper les déclencheurs identifiés par les sujets en plusieurs classes, notamment:

- problèmes de formulation en langue d'arrivée ;
- problèmes de relecture des notes, ou de mémoire (les notes sont lisibles, mais leur sens n'est plus clair) ;
- doutes logiques et/ou décisions stratégiques de l'interprète.
- problèmes liés à d'autres facteurs (par ex., le stress de la situation d'interprétation).

La première classe d'hésitations est provoquée par des **problèmes de formulation** en langue d'arrivée, qui peuvent être de nature lexicale, syntaxique ou phonétique/prosodique (doutes en matière de prononciation ou d'intonation). Dans notre échantillon, nous avons séparé, d'une part, les problèmes concernant le choix d'un mot ou la (re)formulation d'une expression ; et, d'autre part, les problèmes grammaticaux.

Les modèles d'Efforts expliquent certains problèmes de formulation par un déficit de l'Effort de production. En principe, il s'agit des pauses que les psycholinguistes attribuent à différents stades de l'élaboration langagière, comme la planification syntaxique et la sélection lexicale (par ex., Deese 1980 ; voir ch. 2, section 5). La source de l'hésitation peut être un doute, concernant une forme que l'interprète a utilisée ou est sur le point d'utiliser, ou bien une recherche à partir d'une table rase mentale. Par exemple, au niveau lexical, il s'agit tantôt de la recherche d'un mot, tantôt du tri entre plusieurs mots, tantôt de la recherche d'un synonyme pour éviter une répétition. Les hésitations peuvent concerner l'énoncé entier (choix d'une expression active/passive etc.) ou une de ses parties (choix de conjonction, préposition etc.).

Tous ces problèmes (syntaxiques, lexicaux, de prononciation/rythme) peuvent se manifester aussi bien en langue A qu'en langue B, à cela près qu'il y va peut-être davantage de perfectionnement pour la formulation en langue A et pour la compétence linguistique en langue B. S'il en est ainsi, les hésitations qui accompagnent des choix de préposition ou des doutes en matière de prononciation sont plus probables en langue B.

Toutefois, il faut tenir compte de nombreuses variables (degré de complexité du discours, caractère spécialisé du lexique, phraséologie plus ou moins standardisée etc.).

D'ailleurs, les problèmes d'expression peuvent être causés, ou accentués, par des interférences potentielles entre les deux langues concernées. Par exemple, un mot ou une expression que l'interprète est en train d'élaborer en langue d'arrivée peut lui sembler trop calqué sur l'original, d'où une certaine hésitation pendant qu'il cherche une alternative.

Ce genre d'interférence peut être fréquent quand les langues source et d'arrivée sont étroitement apparentées (deux langues romanes, deux langues germaniques etc.). D. Seleskovitch et M. Lederer (1989: 137), tout en considérant que « l'interprétation ne diffère guère d'une paire de langues à l'autre », estiment que le risque de calques est particulièrement élevé dans l'interprétation entre des langues proches. De même, M.A. Fusco (1993, 1995) identifie des problèmes dans l'interprétation entre l'espagnol et l'italien. Les difficultés mises en exergue par Fusco relèvent, entre autres, des « faux amis » créés par les nombreuses interférences lexicales entre les deux langues. Par exemple, bien que le mot espagnol « *coincidencia* » ressemble au terme italien « *coincidenza* », ils n'ont pas le même sens ; le premier signifie « consensus », alors que le sens du deuxième est « coïncidence » (Fusco 1993: 96).

Les « faux amis », et les doutes sur la possibilité de restituer littéralement en langue d'arrivée une expression utilisée en langue source, ne se limitent pas à l'interprétation entre deux langues proches. Dans d'autres combinaisons linguistiques également, ils peuvent déclencher des hésitations. Par exemple, l'interprète peut se demander si la traduction la plus appropriée du mot anglais « *company* » est « compagnie » en français, ou bien « *compagnia* » en italien. En ce qui concerne l'interprétation de l'anglais vers l'italien, un problème fréquent est l'acceptabilité des mots anglais en langue d'arrivée ; là aussi, tout en sachant que des mots anglais comme « *meeting* » ou « *manager* » sont souvent utilisés en italien, l'interprète peut chercher des équivalents au nom de la rigueur linguistique.

Les hésitations qui ne relèvent pas de l'Effort de production peuvent être provoquées par des problèmes de reconstruction mentale des concepts à partir des notes et de la mémoire à long terme (MLT). Parfois il s'agit de simples **problèmes de lecture des notes**. Dans le modèle d'Efforts, cela signifie que le déficit de l'Effort de production est provoqué par un problème de gestion des Efforts, en ce sens que l'interprète affecte trop de capacité à l'Effort de lecture. Étant donné que la capacité de traitement est limitée, il n'en reste pas assez pour l'Effort de production. Une telle erreur de gestion peut avoir différentes causes – par exemple, des problèmes de lecture provoqués par des notes gribouillées et illisibles, ou par des abréviations ou symboles dont le sens n'est pas clair. Ces problèmes, qui découlent en partie des contraintes temporelles pendant la prise de notes, sont probables surtout chez des débutants qui cherchent à tout noter, ou chez des interprètes professionnels peu habitués à la consécutive. En fait, de nombreux interprètes se servent rarement du mode consécutif (par ex., Ilg 1988a: 9 ; voir ch. 3, section 2).

A part les problèmes de lecture, les notes s'associent également à d'autres difficultés. Par exemple, il est possible que l'interprète, tout en arrivant à relire ses notes, ne les

comprenne pas. Parfois, il s'agit simplement d'une **lacune de mémoire**. Cela signifie que, dans le modèle d'Efforts, l'Effort de mémoire à long terme est en contraste avec l'Effort de production et provoque un déficit de celui-ci. Parfois, le problème a son origine dès la phase d'écoute, c'est à dire que le message n'a pas été assimilé suffisamment bien pour que l'interprète puisse se le rappeler par la suite. De tels déficits de l'Effort d'écoute peuvent avoir plusieurs causes. Par exemple, si le discours source est peu compréhensible, trop rapide ou trop dense pour que l'interprète l'assimile, il s'agit d'une cause externe. Dans de tels cas, l'interruption de la prise de notes dégage les ressources cognitives nécessaires à l'assimilation des informations, mais comporte le risque que l'interprète ne les retienne pas dans la MLT (Gile 1995a: 141). À part les difficultés intrinsèques du discours source, il est possible que l'interprète fasse trop d'attention à la prise de notes, aux dépens de l'Effort d'écoute/analyse. Dans de tels cas, il s'agit essentiellement d'une faute de gestion. De toute façon, d'éventuelles lacunes de compréhension dans la première phase de la consécutive ne se manifestent qu'au moment de la restitution du message (c'est à dire, probablement au bout de quelques minutes).

D'autres hésitations liées à la restitution du message à partir des notes sont déclenchées par des **doutes logiques et/ou décisions stratégiques de l'interprète**. Indépendamment de la maîtrise des Efforts de lecture des notes et de MLT, l'interprète peut se demander, en phase de restitution, s'il préfère perpétuer une erreur de l'orateur (par exemple, une date), la corriger ou omettre la référence douteuse. L'exactitude des notes également peut être mise en doute au moment de la restitution du message, en ce sens que l'interprète peut se rendre compte que les notes ne s'accordent pas avec ce que l'orateur a dit. De plus, l'interprète se demande parfois s'il lui convient de restituer tels quels les propos de l'orateur ou de les modifier (suppression de répétitions, synthèse, omission de mots offensifs, etc.).

En matière de tension psychologique (voir ch. 3, section 2), la consécutive peut être perçue par les non-interprètes comme moins stressante que la simultanée, qui ne permet qu'un décalage très limité entre un segment du discours source et sa restitution en langue d'arrivée. Toutefois, de nombreux interprètes, plus habitués à la ségrégation du public que comporte la simultanée, éprouvent du « trac » quand il leur faut prendre la parole face à un auditoire (voir ch. 3, section 2). Il est donc probable que les troubles du débit en consécutive découlent en partie de la difficulté de gérer la tension psychologique, surtout chez des débutants.

6. Exemples des catégories constituant les différentes classes de déclencheur

Il suit des exemples des catégories de déclencheur identifiées. Certaines, dont la description est simple, sont représentées par un seul exemple ; d'autres incluent quelques « variantes », chacune représentée par un exemple. De nombreuses catégories incluent un commentaire final également.

Dans les exemples, la transcription utilise l'orthographe conventionnelle, sans

ponctuation. Les pauses pleines sont transcrites « eh » ou « mm », suivant leur caractère « oral » ou « nasal » ; les pauses vides par le signe « / » ou « // », suivant leur longueur. Les sigles « LS » et « LA », utilisées dans les commentaires, signifient « langue source » et « langue d'arrivée » respectivement.

A. PROBLÈMES LEXICAUX ET DE FORMULATION

• **A.1 recherche d'un synonyme pour un mot « banal »:**

· 1er exemple:

Les notes à partir desquelles le sujet réalise l'énoncé: « eh si eh // scontrano con il mondo in cui vive Rose » (en français, « [ils] se heurtent au monde dans lequel vit Rose ») consistent en une suite de symboles, signifiant littéralement « vont contre monde Rose ». Au moment de la restitution, le sujet cherche une alternative plus soutenue que la formulation « vanno contro ».

· 2e exemple:

L'interprète fait une pause pleine au moment de modifier le verbe « sia » (« [qu'il] soit ») en « costituisca » (« [qu'il] constitue »).

· 3e exemple:

Le début des flux d'immigration aux États-Unis à la moitié du XIXe siècle est décrit de la façon suivante: « la prima ondata eh veniva » (en français, « la première vague venait »). Le sujet attribue la pause devant le mot « veniva » à la constatation qu'il s'agit d'un choix lexical « pauvre ».

· commentaire:

Chacun des trois exemples illustre un degré différent de succès dans la gestion du problème: le premier sujet n'utilise que le terme convenable, le deuxième prononce aussi bien une option initiale qu'une alternative plus satisfaisante, tandis que le troisième s'en tient à la formulation initiale.

• **A.2 recherche d'un synonyme pour éviter une répétition:**

· exemple:

Dans l'énoncé « eh rispetto ai agli altri viaggiatori » (en français, « par rapport aux autres passagers »), le sujet estime que l'hésitation est due à la recherche d'une reformulation qui permette d'éviter la répétition de l'expression « les voyageurs en troisième ».

· commentaire:

Comme au point A.1, l'hésitation aboutit tantôt à l'emploi d'une expression alternative,

tantôt au maintien de la formulation en cause.

• **A.3 recherche d'un mot/expression plus approprié:**

- exemple:

Dans le segment « James Cameron era mm famoso » (= « James Cameron était célèbre »), le sujet indique qu'il a lu dans ses notes le mot anglais « known » et qu'il cherche un terme plus approprié que la traduction la plus immédiate (« conosciuto », l'équivalent du mot français « connu »).

- commentaire:

Comme dans les catégories précédentes, la recherche d'un « ajustage » lexical ne donne pas toujours de suite.

• **A.4 tri de mots/expressions possibles:**

- exemple:

Le sujet explique que, dans le syntagme nominal « un eh un altro ragazzo » (= « un autre garçon »), il trie différents mots du type « jeune/ fiancé/garçon », à la recherche de la solution plus appropriée. Dans les notes, le concept est indiqué par le symbole biologique de l'hyperonyme « mâle ».

- commentaire:

Les hésitations que le sujet attribue à un tri de mots ou de formulations possibles ont été assez fréquentes dans l'échantillon considéré. Il s'agit tantôt d'un choix lexical proprement dit, tantôt d'un tri entre des mots « fonctionnels ». Parfois la recherche est basée sur une notation, parfois le point de départ ne se trouve pas dans les notes.

• **A.5 recherche d'un terme/expression en langue cible:**

- 1er exemple:

L'hésitation se manifeste pendant la réalisation du segment « al momento della eh collisione ha dato degli ordini » (= « au moment de la collision a donné des ordres »). Le sujet explique que cette hésitation est provoquée par sa recherche d'un mot qui corresponde à l'adjectif anglais « head-on » (« [choc] frontal ») ; dès la phase d'écoute, cette recherche lexicale lui a paru gênante.

- 2e exemple:

Le syntagme nominal « certi / istituti » (= « certaines institutions ») inclut une pause vide devant le substantif. Le sujet attribue l'hésitation à la recherche d'un hyperonyme qui inclue à la fois les prisons, les écoles pour les aveugles et les asiles d'aliénés ;

l'expression utilisée en LS, à savoir « the sort of places » (littéralement, « le type d'endroit »), qui ne se prête guère à la formation d'un calque en LA, n'a même pas été notée.

- commentaire:

Il s'agit généralement de recherches lexicales à partir d'un terme/expression que le sujet a noté (ou, en tout cas, assimilé et retenu) en LS et dont il ne trouve pas d'emblée un équivalent (1er exemple). L'hésitation relève parfois d'autres formes d'élaboration, par exemple la recherche d'un hyperonyme approprié (2e exemple). La différence, par rapport aux catégories A.1-A.4, est que celles-ci impliquent la recherche d'une meilleure formulation par rapport à une formulation déjà identifiée.

• **A.6 choix lexical limité par la formulation du début d'énoncé:**

- 1er exemple:

Selon le sujet, la raison de la pause dans le syntagme nominal « l'ultimo mmm elemento » (= « le dernier élément ») est que l'emploi de l'adjectif masculin ne permet pas la restitution du mot « raison » (en italien, « ragione », féminin), prévu dès la phase d'écoute. Cela comporte la nécessité ou de considérer l'adjectif masculin « l'ultimo » comme un faux départ ou de vite identifier un substantif masculin approprié.

- 2e exemple:

Le segment « eh i pazienti vengono eh ai pazienti viene diagnosticata quella malattia » (= « les patients sont chez les patients on diagnostique cette maladie-là ») est restitué à partir de notes très sommaires (en l'occurrence, la séquence « diagnosi – ill », dans un mélange de LA et de LS). Le sujet se rend compte que son début d'énoncé appelle un verbe passif, qui l'empêche d'ajouter la suite prévue ; la modification des premiers mots lui permet de se tirer d'embarras, au prix d'une hésitation.

- commentaire:

Dans le premier exemple, le problème se manifeste au niveau morphologique (terminaison masculine de l'adjectif initial) ; dans le deuxième exemple, c'est la syntaxe du début d'énoncé qui ne permet pas de développer la suite prévue.

• **A.7 doute concernant l'acceptabilité de l'expression:**

- 1er exemple:

Le sujet considère qu'une pause vide devant le syntagme « di proprio conto » (= plus ou moins « à leur propre compte ») reflète un doute quant à l'acceptabilité de l'expression.

- 2e exemple:

La forme verbale « realizzato » (= « réalisé »), utilisée sans conviction en tant que calque, est précédée d'une pause.

- commentaire:

Dans ces exemples, le sujet maintient la forme dont il met en question l'acceptabilité (et qui, effectivement, ne représente pas l'idéal). Par contre, la substitution de cette formulation par une expression plus appropriée correspond aux catégories A.1, A.3 ou A.4.

- **A.8 Est-il acceptable de conserver une forme anglaise ? :**

- 1er exemple:

Le sujet pense que la pause pleine dans le syntagme nominal « l'eh interesse » (= « l'intérêt ») reflète son incertitude concernant l'opportunité de maintenir le mot anglais « appeal », usé couramment en italien.

- 2e exemple:

Dans le syntagme « nella eh Middle Mid West » (= « dans le Mid West [des États-Unis] »), le sujet attribue l'hésitation à son incertitude concernant le maintien du nom propre en italien.

- 3e exemple:

Dans la proposition « è come un eh un melting pot » (« ressemble à un melting-pot »), le sujet indique que la raison de l'hésitation est son indécision sur l'emploi de l'expression anglaise « melting pot ».

- commentaire:

Le deuxième exemple concerne un nom géographique. Dans les deux autres cas, il s'agit de doutes concernant des noms communs. Une fois le terme étranger provoque une recherche lexicale en LA, mais n'est pas prononcé (1er exemple) ; dans le dernier exemple, faute d'une alternative, le sujet utilise l'expression anglaise.

- **A.9 Faut-il une explication transculturelle ? :**

- exemple:

Dans une consécutive vers l'anglais, le sujet attribue une pause pleine, avant l'acronyme italien « ISTAT » (Institut National de la Statistique), à un doute sur la compréhension de cette dénomination de la part d'un public anglophone.

- commentaire:

Ce facteur se manifeste rarement dans les premières interviews, mais nous l'avons retenu pour les mêmes raisons que la catégories A.7. Dans d'autres contextes, il paraît logique de s'attendre à une incidence plus élevée de cette catégorie.

• **A.10 reformulation d'une construction déjà entamée:**

- exemple:

Le sujet restitue la deuxième partie du syntagme « national fund to eh against drug abuse » (« fonds national pour eh contre l'abus de la drogue ») à partir du symbole « bataille » (épées croisées, simplifiées en la lettre « x »). Quand il est sur le point de dire « to fight » (« pour combattre »), le sujet change d'avis avant de restituer la dernière partie.

• **A.11 recherche d'une expression « charnière »:**

- exemple:

Dans la réalisation de l'énoncé « eh è curioso notare » (= « il est curieux de noter »), le sujet cherche une expression « charnière », pour éviter d'entamer un thème nouveau en affirmant d'emblée que « Dickens a voulu voir ... ».

- commentaire:

Le sujet cherche une expression permettant de mieux « enchaîner » l'exposition, souvent en début de section ou d'énoncé.

• **A.12 recherche d'une expression pour terminer l'énoncé:**

- exemple:

La partie finale d'un énoncé a la formulation suivante: « eh mm perché non davano dati effettivi » (= « parce qu'ils ne fournissaient pas de données effectives »). Selon le sujet, l'explication de l'hésitation initiale est qu'il a ajouté cette finale, sans l'avoir prévue, pour compléter l'énoncé.

• **A.13 transfert d'un adjectif d'un substantif à un autre:**

- exemple:

Après avoir noté les repères « human protagonists » et « mistake », au moment de la restitution le sujet transfère l'adjectif au deuxième substantif. Un énoncé calqué directement sur la notation aurait semblé moins convaincant. (Voir aussi D.3.)

B. PROBLÈMES GRAMMICAUX

• **B.1 transformation grammaticale par rapport aux notes:**

- exemple:

La sujet attribue la pause vide dans le syntagme nominal « the / participants » à sa

décision d'éviter la tournure passive qu'appelle la notation des trois éléments « social system » – « the / participants » (noté en tant que symbole) - « put in doubt ».

• **B.2 doute syntaxique en langue cible:**

- 1er exemple:

Dans le syntagme « the participants eh in the conference » (= « les participants au colloque »), le sujet indique que la raison de l'hésitation est un doute concernant le choix de préposition.

- 2e exemple:

Le syntagme « acknowledged eh the need eh to tackle » (= « [ont] reconnu la nécessité de résoudre ») inclut des hésitations. Selon le sujet, la source de ces hésitations est un doute concernant le choix entre l'infinitif et la forme verbale en « -ing », après le mot « need ».

C. PROBLÈMES DE LECTURE DES NOTES

• **C.1 reconstruction d'un segment de discours à partir d'une note succincte:**

- 1er exemple:

Il y a une hésitation au début de la proposition « e eh con Titanic ha riaperto la tradizione dell'epica » (« et avec Titanic [James Cameron] a réintroduit la tradition épique »). Le sujet l'attribue à la nécessité de tout restituer à partir d'un repère écrit très sommaire (« film epic trad »).

- 2e exemple:

Le sujet restitue le segment « eh la funzione eh religiosa » (= « la fonction religieuse ») à partir du seul symbole de la croix.

- commentaire:

Les sujets évoquent souvent ce facteur, en général dans des segments qu'ils ont bien retenus et qu'il leur faut restituer à partir de repères écrits limités, voire parfois inexistantes. Parfois, il s'agit du manque de sujet ou de verbe dans les notes.

• **C.2 recherche d'un nom propre partiellement noté:**

- exemple:

Le sujet hésite deux fois avant de nommer James Cameron, réalisateur du film « Titanic », dont le seul nom de famille a été retenu dans les notes.

- commentaire:

Malgré sa fréquence très limitée dans l'échantillon considéré, nous avons inclus cette explication dans la grille « provisoire » des explications des pauses. Étant donné que l'analyse de celles-ci ne peut être indépendante du discours source, l'incidence des différentes explications ne sera pas forcément comparable dans d'autres séries de consécutives.

• **C.3 hésitation due à une réélaboration fautive des notes:**

- exemple:

Dans le segment « per eh dimostrare il successo », le sujet considère que l'hésitation reflète la difficulté d'élaborer à partir des notes un énoncé sensé, à cause de l'interprétation fautive de l'abréviation « ex » (restituée comme « exemple », là où sa signification vraie est « expliquer »).

• **C.4 tentative d'éliminer une répétition:**

- exemple:

Au moment de réaliser l'énoncé « and this makes up the eh second sector » (« et cela constitue le deuxième secteur »), le sujet se rend compte que l'expression, calquée directement sur ses notes, est une répétition.

• **C.5 nécessité de reconstruire sans repères écrits:**

- exemple:

Dans la partie finale d'une consécutif, le sujet réalise l'énoncé « eh penso di aver già parlato » (« je pense avoir déjà parlé »). Les notes ne contiennent rien qui évoque cette formulation. Le sujet l'inclut, parce que le discours source a marqué par ce genre de tournure l'intention de l'orateur de clore son intervention.

• **C.6 difficulté de relecture des notes:**

- exemple:

Le sujet hésite en prononçant le syntagme « club e anche mm club et ritrovi » (« des clubs et des cercles également »), parce que la notation suivante est en partie illisible. Il s'agit du mot « street » ; le sens de l'énoncé aurait dû être « les noms des clubs et des rues ».

- commentaire:

Dans les exemples de cette catégorie qui ont été inventoriés, les sujets ne réussissent généralement pas à déchiffrer la notation ; mais rien n'empêche que, dans d'autres cas, l'hésitation leur permette d'en reconstruire le sens.

• **C.7 difficulté de compréhension du sens des notes:**

- 1er exemple:

Le sujet, qui restitue de façon hésitante le syntagme « eh la cultura e la tradizione », à partir de la notation « KU events », ne se rappelle plus le sens de l'abréviation « KU ».

- 2e exemple:

Dans une consécutive sur le film « Titanic », le sujet réalise l'énoncé suivant: « Rose eh si è suicidata » (« Rose s'est suicidée »). Le sens littéral des notes est: « et » – symbole représentant « après » – « suicide ». Au moment de les relire, le sujet cherche à reconstruire mentalement le sens de cette référence. En réalité, il s'agit du suicide du fiancé de Rose, mais le sujet n'a pas vu le film et ne dispose que des informations obtenues du discours source.

- commentaire:

Comme au point précédent, le classement considère la nature du doute, sans égard à son éventuelle résolution. Par rapport à la catégorie précédente, la différence est que, dans ce cas-ci, la notation est lisible mais n'évoque rien de particulier ; elle peut consister en un ou plusieurs mots, abréviations ou symboles. Par contre, la catégorie C.6 regroupe les hésitations provoquées par des notations gribouillées et illisibles.

• **C.8 mot/symbole lu tardivement:**

- exemple:

En ce qui concerne l'hésitation avant la finale d'énoncé « eh in Italy », le sujet explique que les notes reportent l'élément « in l » en début de ligne, ce qui le sépare de la partie précédente de la phrase. Le sujet ne s'en aperçoit qu'au moment de conclure sa phrase et ajoute donc tardivement « in Italy ».

- commentaire:

Cette catégorie ne se trouve que trois fois dans tout l'échantillon préliminaire. Le repère isolé peut se trouver en début de page, de colonne ou de section.

• **C.9 tourne la page et change de thème:**

- exemple:

Le sujet, qui hésite en entamant l'énoncé « i mm controllli gli studi clinici controllati » (« les contrôles les études cliniques contrôlées »), explique que la notation à partir de laquelle il restitue cet énoncé se trouve en haut d'une page nouvelle.

• **C.10 tourne la page et voit qu'il a mal anticipé la suite:**

- exemple:

Le sujet cherche une façon convaincante de lier la proposition « / is that eh it has been growing » à la précédente. La notation correspondant aux deux propositions se trouve à cheval de deux pages ; en tournant la page, le sujet se rend compte qu'il a mal prévu ce qu'il trouvera en « rejet » au début de la page suivante.

- commentaire:

Occurrence unique dans tout l'échantillon préliminaire.

• **C.11 saute une page:**

- exemple:

Pendant la restitution du syntagme « in ultimo luogo eh l'interesse eh le caratteristiche romantiche del film stesso » (« en dernier lieu l'intérêt et les caractéristiques romantiques du film lui-même »), le sujet passe directement de la première à la troisième page ; il estime que la nécessité de revenir en arrière entraîne une hésitation.

- commentaire:

Occurrence unique dans tout l'échantillon préliminaire.

• **C.12 introduction d'un thème nouveau:**

- exemple:

Le sujet attribue la pause pleine, au début de l'énoncé « / eh visto che sto parlando » (« vu que je suis en train de parler »), à la nécessité d'organiser la suite au moment de passer à un thème nouveau. Dans les notes, il y a effectivement un espace avant la notation correspondante.

- commentaire:

Il est normal que le sujet fasse une pause avant de commencer un thème nouveau. En effet, cette catégorie se limite aux hésitations marquées par des pauses pleines ou par des pauses vides plutôt longues.

• **C.13 « repêchage » du sujet de l'énoncé précédent:**

- exemple:

L'énoncé « mm within this sector social solidarity is most important » commence par une pause pleine. Le sujet explique qu'une ligne horizontale dans les notes indique une unité par rapport aux notations précédentes, mais il y a également une ligne verticale à cheval de cette coupure. Le trait vertical indique que le complément grammatical de l'énoncé

précédent devrait être « rappelé » en début d'énoncé ; l'explication probable de l'hésitation est que cette répétition nécessite un enchaînement approprié, pour éviter une maladresse.

- commentaire:

Occurrence unique dans tout l'échantillon préliminaire.

• **C.14 La division des notes est-elle appropriée ? :**

- exemple:

Le sujet explique la pause pleine, dans la séquence: « the Welfare State was declining it still is eh / another reason for this decline » (« l'État Providence était en déclin il l'est encore une autre raison de ce déclin »), de la façon suivante. La division dans les notes ne semble pas appropriée, mais la nécessité de vérifier cette impression en entamant la lecture du côté droit de la page comporte une hésitation.

- commentaire:

Occurrence unique dans tout l'échantillon préliminaire.

• **C.15 Aurait-il fallu une division des notes ? :**

- exemple:

La proposition « because it's eh the all the people's eh right » (« parce que c'est tout le droit du peuple ») contient plusieurs hésitations, que le sujet attribue à un doute sur l'opportunité de marquer une pause avant d'entamer ce concept. Dans les notes, il n'y a pas d'espace entre la proposition précédente et celle-ci.

- commentaire:

Comme au point précédent, il s'agit d'une occurrence unique dans tout l'échantillon préliminaire. Si l'incidence des deux catégories se révèle limitée dans un échantillon plus étendu, elles pourront être réunies en une seule classe (« revoir la division des notes ? »).

D. DOUTES D'ORDRE LOGIQUE

• **D.1 détail apparemment manquant:**

- exemple:

En réalisant le début d'énoncé « eh il secondo motivo » (« la deuxième raison »), le sujet se rend compte de n'avoir pas cité la première raison.

- commentaire:

L'omission est en principe attribuable à l'orateur, à une prise de notes incomplète ou à une restitution lacuneuse à partir de notes complètes ; les trois « variantes » sont également possibles à l'intérieur de cette catégorie.

• **D.2 met en question la logique/ exactitude de ce qu'il dit:**

- exemple:

Dans une consécutive sur les langues en Inde, le sujet dit que « l'hindi eh è insegnato » (« l'hindi s'enseigne »). Étant donné que cette partie du discours source a examiné la situation aussi bien de l'anglais que de l'hindi, le sujet se demande si cette référence concerne effectivement l'hindi ou bien l'anglais.

- commentaire:

A première vue, cette catégorie paraît bien représentée. Toutefois, elle ne se distingue pas toujours nettement d'autres classes (A.7, acceptabilité d'un terme ; D.1, détail manquant ; D.3, doute sur les notes) ; nous estimons donc qu'il est cohérent de n'attribuer à la catégorie D.2 que les doutes, d'ordre logique/sémantique, qui ne trouvent pas de place dans celles-ci.

• **D.3 doute sur l'exactitude des notes:**

- exemple:

Dans une consécutive sur le film « Titanic », le sujet formule le syntagme « eh i alcuni dei protagonisti della storia » (« quelques-uns des protagonistes de l'histoire »). Selon le sujet, la raison de l'hésitation est qu'il considère comme inexacte la notation « protagonistes humains » (abrégée en « hum protag »), qui semble tautologique. A vrai dire, la notation est exacte, en ce sens que l'un des protagonistes du film est justement le « Titanic » qui coule!

- commentaire:

Cela n'a pas d'importance si les notes sont réellement exactes ou fausses ; le « trait distinctif » de cette catégorie est le doute sur les notes.

• **D.4 cherche à être vague - mais pas trop ! :**

- exemple:

La proposition « l'autore eh ci fa capire » (« l'auteur nous laisse comprendre ») contient une pause pleine. Le sujet commente qu'il ne se souvient pas si le discours source a précisé que le spectateur, au début du film « Titanic », assiste au naufrage ou s'il apprend le destin du navire sans le voir couler. L'incertitude se résoud par l'emploi d'une forme neutre, qui permet au sujet de ne pas trop s'engager. (Le sujet n'a pas vu le film et ne dispose donc que des informations obtenues du discours source.)

E. AUTRES

• E.1 pas de raison apparente:

Cette catégorie, souvent identifiée dans l'échantillon préliminaire, est réservée aux hésitations pour lesquelles le sujet ne trouve pas d'explication.

7. Conclusion

La classification des déclencheurs présentée dans ce chapitre est basée sur des commentaires introspectifs, recueillis auprès des interprètes (en l'occurrence, des étudiants en interprétation). Bien que de tels commentaires ne formulent pas de « diagnostic » objectif des pauses, ils permettent d'identifier éventuellement, dans des échantillons suffisamment représentatifs, des tendances dans les explications fournies.

La « grille » provisoire comporte des classes d'explication, chacune comprenant plusieurs catégories. Le tableau 2 indique les 35 catégories identifiées, avec la fréquence de chacune dans les quatre premières interviews.

Cette classification fournira un point de départ pour la recherche qui fait l'objet des chapitres suivants. Celle-ci a pour objet non seulement l'étude quantitative des pauses à différents niveaux de formation/expérience et en deux langues d'expression, mais aussi l'examen des facteurs « subjectifs » auxquels les sujets attribuent leurs pauses.

Avant la description de l'expérience menée dans ce but, le chapitre suivant examine l'évolution des compétences en matière de production linguistique chez l'interprète.

CHAPITRE 5 L'aisance en production: évolution

Le présent chapitre décrit les prémisses et les hypothèses, sur lesquelles est fondée l'étude présentée dans la Deuxième Partie de notre travail.

Les thèmes examinés dans les sections 1 - 4 du présent chapitre sont les suivants: la pertinence de l'acquisition du langage et de la didactique des langues à l'étude de l'aisance (section 1) ; l'aisance dans des langues maternelles et étrangères, y compris chez l'interprète (section 1.1) ; les composantes linguistiques et extralinguistiques de l'aisance en interprétation (sections 2 - 2.3) ; observations théoriques sur l'évolution de l'aisance, et des compétences en général (section 3) ; l'effet de la formation et de l'expérience professionnelle (sections 4 - 4.1.3). Les hypothèses qui découlent de ces prémisses, et qui seront examinées dans la Deuxième Partie de la thèse, sont résumées en fin de chapitre (section 5).

1. La pertinence de l'acquisition du langage et de la didactique des

langues

En dehors de l'interprétation, l'évolution de l'aisance peut être examinée par rapport à l'acquisition de la langue maternelle ou à l'appropriation d'autres langues.⁵⁸ Les deux perspectives ne sont pas tout à fait séparées (Crystal 1987a: 373), à cela près qu'elles concernent en principe des groupes d'âge différents. Dans les deux cas, l'acquis théorique est fondé en partie sur des concepts psychopédagogiques d'un intérêt assez général (Schmidt 1992: 360) – par exemple, l'automatisation des compétences (voir section 3 du présent chapitre). De tels concepts sont applicables en principe à l'étude des composantes de l'aisance, aussi bien linguistiques qu'extralinguistiques, chez l'interprète.

Le développement des compétences de l'interprète n'est certes tout à fait assimilable ni à l'acquisition de la langue maternelle ni à l'appropriation d'une langue étrangère. Premièrement, il s'agit en partie de compétences non linguistiques. Deuxièmement, les compétences linguistiques de l'interprète comportent la maîtrise d'au moins deux langues ; les études sur l'acquisition du langage et sur la didactique des langues n'ont généralement pour objet qu'une seule langue (maternelle dans un cas, étrangère dans l'autre).

Dans l'acquisition du langage, les études sur les bilingues constituent une exception à cette tendance générale. Toutefois, les recherches en acquisition du langage se limitent pratiquement au premier âge. De nombreux chercheurs soutiennent même, d'après les enseignements du psychologue Jean Piaget, qu'il n'est possible d'étudier l'acquisition du langage que dans le contexte du développement cognitif de l'enfant (Crystal 1987b: 32). Malgré l'évolution récente de cette doctrine vers des positions plus nuancées (Ferry 1995), il n'y a donc pas de lien évident entre l'acquisition du langage et la formation de l'interprète, en ce sens que les étudiants en interprétation sont généralement de jeunes adultes.

Sur le plan théorique, un certain rapprochement entre le perfectionnement de l'aisance en interprétation et l'acquisition du langage est envisageable, pour deux raisons.

Premièrement, comme le dit la psychologue A. Karmiloff-Smith (1978), certains aspects de l'interprétation simultanée peuvent être considérés comme pertinents à l'étude de l'acquisition du langage chez les enfants. Karmiloff-Smith (1978: 375-378) met en exergue, aussi bien pendant l'acquisition du langage que dans l'apprentissage de l'interprétation, le développement des compétences et connaissances suivantes: (i) la capacité d'élaboration simultanée de modalités de représentation différentes (par ex., visuelle et auditive) ; (ii) l'anticipation ; (iii) les connaissances générales (« world knowledge ») ; (iv) l'adaptation du langage en fonction de l'interlocuteur (choix lexicaux, « code switching » etc.) ; (v) la maîtrise de la gamme d'emplois des unités grammaticales et lexicales ; (vi) la gestion de l'interaction (par ex., alternance des rôles et des tours). Malgré l'intérêt théorique de ces observations, elles ne semblent pas avoir débouché sur

⁵⁸ D. Crystal (1987a: 368) explique que, selon de nombreux auteurs, l'acquisition est un processus « naturel », tandis que l'apprentissage est le résultat d'une activité pédagogique structurée. Le terme « appropriation » est neutre au regard de cette distinction (Moussouri 1998).

des études empiriques.

En dehors de l'argumentation de Karmiloff-Smith, la comparaison entre le perfectionnement du débit chez l'interprète et l'acquisition de la langue maternelle donné lieu à un deuxième commentaire. Après des organismes internationaux comme le Parlement Européen, l'interprète tend à n'utiliser comme langue d'expression que sa langue maternelle (<http://www.europarl.eu.int/interp/public>) ; il ne lui faut donc perfectionner l'expression que dans celle-ci. Cela n'empêche pas que, là où la langue maternelle s'acquiert pendant l'enfance, la formation de l'interprète se dispense généralement sous forme de cursus universitaire.

A la différence des recherches sur l'acquisition du langage, les études en didactique des langues ont souvent pour objet des apprenants adultes. De telles études ne sont pas pour autant représentatives de la situation des étudiants en interprétation, pour deux raisons. Premièrement, ceux-ci ont généralement un niveau de compétence linguistique élevé, par rapport à de nombreux autres apprenants. Deuxièmement, comme il a été précisé au paragraphe précédent, la langue d'expression de l'interprète n'est pas nécessairement une langue étrangère. La langue maternelle et la langue étrangère se différencient à plusieurs égards (composantes culturelles/affectives, mécanismes d'assimilation, situations d'emploi etc.) ; les généralisations valables pour l'une ne sont donc pas nécessairement pertinentes pour l'autre.

Malgré ces considérations, l'acquisition d'une langue maternelle et l'appropriation d'une langue étrangère sont théoriquement pertinentes pour notre étude, à cela près qu'il faut souligner une certaine imprécision des adjectifs « maternel » et « étranger ». Cette observation fait l'objet de la section suivante.

- Langue maternelle et langue ÉtrangÈre

La définition des langues de travail comme « maternelles » (langues A) et « étrangères » (langues B et C), évoquée au chapitre précédent (voir ch. 4, section 2, note 1), est une généralisation qui ne tient pas compte de plusieurs variables.

Premièrement, en ce qui concerne la langue maternelle, il est important de souligner les précisions suivantes:

1. la définition de la langue A en tant que langue maternelle fournit peu de renseignements sur la maîtrise linguistique de l'interprète. En effet, la compétence langagière du locuteur natif varie sensiblement en fonction de son niveau culturel et de sa catégorie socio-professionnelle (Gile 1995a: 186-187). Même la précision que le niveau de connaissance de la langue A correspond à celui d'un locuteur natif cultivé présuppose une interprétation consensuelle de l'adjectif « cultivé » ;
2. les linguistes ont remis en question, au cours des dernières années, le concept de la « langue maternelle ». A cet égard, L. Dabène (1994: 7-18) résume les réserves de plusieurs auteurs qui considèrent le concept comme une généralisation artificielle et insuffisamment nuancée. Un premier distinguo est que le « substrat langagier », acquis dès le premier âge, est souvent peu assimilable à la langue « officielle » de l'école. Cette constatation peut être nuancée ultérieurement dans des situations de

diglossie, qui comportent parfois l'alternance entre deux langues (ou deux variétés d'une même langue), réservées à des usages différents dans la vie sociale (Dabène 1994: 45). Une deuxième remarque concerne le risque d'approximations à l'égard des langues minoritaires. Il est effectivement peu exact d'affirmer que les enfants issus de l'immigration parlent la langue de de leurs parents (Dabène 1994: 11). J. Billiez (1998) évoque des enquêtes qui identifient des situations linguistiques variées chez des jeunes de France d'origine algérienne ; il arrive souvent, surtout en dehors du milieu familial, que les sujets pratiquent une espèce de « métissage linguistique ». Selon J. Billiez (1998: 226), celui-ci permet aux sujets de manifester à la fois « le signe d'un désir d'intégration et celui de leur loyauté à l'égard des origines de leurs parents ». La situation linguistique des enfants issus de l'immigration peut donc être complexe, ce qui fait parfois que la perception institutionnelle de leur langue « maternelle » diffère du parler qu'ils utilisent couramment.

La description des langues étrangères également devrait tenir compte d'un certain nombre de variables, par exemple:

1. le statut de la langue étrangère dans les programmes scolaires (et dans les cursus universitaires) diffère, suivant qu'elle représente l'objet ou l'outil de l'enseignement (Simon 1995). D'une part, elle peut être enseignée en tant que matière, comme dans la situation scolaire traditionnelle (par ex., enseignement de l'anglais, dans un milieu francophone, par le moyen du français) ; d'autre part, la langue étrangère peut être utilisée en tant que langue véhiculaire pour d'autres contenus (non linguistiques) (par ex., expériences de bilinguisme mises en place au Canada) (Simon 1995) ;
2. sur cette toile de fond, il est risqué de formuler des observations générales sans tenir compte de nombreuses variables (situation d'apprentissage, renforcement extra-institutionnel et mise en pratique, interférences linguistiques etc.). Un facteur important est le degré d'exposition de l'apprenant à la langue étrangère. Une première considération à cet égard est qu'une « exposition informelle au langage joue un rôle décisif lorsque l'apprentissage ou une partie de celui-ci se déroule dans le pays où cette langue est parlée » (Dabène 1994: 37). L'intensité de l'exposition extra-institutionnelle varie donc considérablement, suivant que le milieu d'apprentissage est « endolingue » ou « exolingue ». L. Dabène (1994: 37), qui réserve la dichotomie "endolingue"/"exolingue" à la description des échanges linguistiques, caractérise le milieu d'apprentissage comme « homoglotte » ou « alloglotte ». Une deuxième précision est que cette distinction peut être nuancée ultérieurement, en fonction des difficultés pratiques que comporte l'exposition à différentes langues étrangères. Par exemple, bien que les étudiants français se trouvent généralement dans un environnement exolingue aux fins de l'apprentissage de l'anglais et du russe, les contacts avec des milieux anglophones et russophones ne comportent guère les mêmes difficultés pratiques ; il est probable que le degré d'exposition extra-institutionnelle sera effectivement différent pour les deux langues (par exemple, à travers les média ou les séjours à l'étranger) ;
3. les langues étrangères se caractérisent entre autres en fonction de leur degré de «

xénité » vis-à-vis de l'apprenant (Dabène 1994: 34-36). Cela signifie que celui-ci perçoit les langues comme plus ou moins « étrangères », en fonction de considérations à la fois géographiques, culturelles et linguistiques. Il se crée donc un continuum entre des degrés de xénité très limités et très marqués. Par exemple, l'italien et le français se différencient peu selon les trois paramètres évoqués ; l'allemand et le français, malgré leur proximité géographique, appartiennent à des familles linguistiques différentes ; le japonais et le français s'éloignent beaucoup l'un de l'autre, sur le plan géographique, culturel et linguistique.

Sur cette toile de fond, plusieurs études comparent les « variables temporelles » du discours en langue maternelle et étrangère. Une première observation générale, chez A. Deschamps (1980: 262) et M. Raupach (1980: 270), est que les sujets tendent à reproduire le même « profil » des phénomènes d'hésitation en langue étrangère qu'en langue maternelle.

R. Towell, R. Hawkins & N. Bazergui (1996 ; voir ch. 1, section 4.3) observent une maîtrise différente des variables temporelles de la production orale en langue maternelle et étrangère. Chez des sujets ayant une compétence élevée en langue étrangère, l'écart n'est pas nécessairement net pour tous les paramètres considérés ; en particulier, le rapport « phonation/ temps »⁵⁹ et la durée moyenne des pauses se rapprochent dans les deux langues. En revanche, la vitesse d'articulation en langue étrangère plafonne à un niveau nettement inférieur à celui des locuteurs natifs.

Une des variables temporelles examinées par R. Towell, R. Hawkins & N. Bazergui (1996 ; voir ch. 1, section 4.3; section 2.1 du présent chapitre) est la longueur moyenne des pauses vides (à laquelle correspond la nomenclature anglaise « average length of pause », abrégée en « ALP »). Celle-ci est plus élevée en français qu'en anglais. Si le discours est « ponctué » par des pauses longues, les auteurs concluent que celles-ci correspondent à des phases de planification du discours. En revanche, des pauses courtes suggèrent que la fluidité du discours relève du caractère automatisé des connaissances procédurales, qui ne nécessitent pas de planification préalable. Ce point de vue, proche de la perspective des études psycholinguistiques des années 60 (voir 2.4), ne s'accorde pas avec les commentaires de P. Pimsleur (1977: 15) sur les pauses longues. Pimsleur associe les pauses longues surtout à des discours prononcés par des hommes politiques à des occasions formelles, voire solennelles: « Le Général De Gaulle a prononcé son dernier discours à la nation française à la vitesse surprenante de 70 mots par minute seulement ».

Dans un discours dont la fonction est essentiellement informationnelle (comme les interventions utilisées aux fins des exercices de consécutive dans notre recherche), il paraît moins approprié de ralentir le débit en utilisant de nombreuses pauses longues. En fait, dans notre expérience, les praticiens et les enseignants estiment généralement qu'il vaut mieux ne pas réaliser une interprétation consécutive plus longue que le discours source. Ce principe est formulé de façon précise par J. Herbert (1980: 67), qui considère

⁵⁹ Le rapport « P/T » signifie la proportion de la durée totale du discours qui est représentée par la production linguistique, c'est à dire la durée totale moins le temps occupé par des hésitations.

que « la durée de l'interprétation consécutive intégrale ne devrait pas dépasser les 3/4 du discours original ». Dans cette optique, les pauses longues ne peuvent guère être considérées comme appropriées que dans la mesure où elles sont présentes dans le discours source.

L. Onnis (1999) étudie la production orale chez des bilingues « tardifs » dont la compétence en langue étrangère est à certains égards pratiquement assimilable à celle d'un locuteur natif. L'analyse d'Onnis est basée sur la production orale en italien, chez huit sujets anglophones qui vivent et enseignent en Italie depuis de nombreuses années (et qui ont une excellente connaissance de l'italien). La production des sujets a été enregistrée aussi bien en anglais qu'en italien, pour permettre une comparaison de la gestion des variables temporelles dans les deux langues. Tous les sujets ont regardé deux séquences cinématographiques, d'à peu près six minutes chacune, dans lesquelles les personnages ne parlent pas. Les séquences étaient des extraits de deux films italiens. Immédiatement après chaque scène, le sujet a été tenu de la commenter, sans préparation préalable. Chaque scène a été commentée par la moitié des sujets en anglais, par l'autre moitié en italien. L'évaluation de plusieurs « variables temporelles » (vitesse du débit, vitesse d'articulation, longueur des segments ininterrompus) a indiqué un degré d'aisance sensiblement inférieur en italien, par rapport à l'anglais. Cela va dans le sens des résultats de Towell, Hawkins & Bazergui (1996), évoqués plus haut. En revanche, Onnis constate que, dans son échantillon, l'ALP ne varie pas de manière significative entre l'italien et l'anglais.

- L'interprétation vers des langues maternelles et Étrangères

Dans le domaine de l'interprétation, les modèles d'Efforts (voir ch. 3, section 2) mettent en évidence la coordination de la production orale avec d'autres Efforts cognitifs – en simultanée, l'écoute/analyse et la mémoire à court terme ; en consécutive, la lecture des notes et la mémoire à long terme. On peut supposer que l'Effort de production nécessite en principe une capacité de traitement supérieure en langue étrangère (langue B) qu'en langue maternelle (langue A). Cela ne signifie pas nécessairement que l'interprétation en langue B est plus difficile que l'interprétation en langue A. On s'attend certes à ce que la première comporte plus de difficultés d'expression ; en revanche, l'interprétation de la langue A en langue B avantage l'interprète au niveau de la compréhension.

La charge cognitive que comporte l'interprétation en langue A et en langue B peut être comparée, de façon indirecte, en évaluant l'interférence entre l'interprétation simultanée et l'activité manuelle (le « finger-tapping »). Dans un groupe de 14 étudiantes en interprétation, L. Gran et F. Fabbro (1988) observent davantage d'interférence pendant la simultanée en langue B qu'en langue A, ce qui les amène à considérer que l'interprétation en langue étrangère est plus fatigante que l'interprétation en langue maternelle. Gran & Fabbro considèrent que le surcroît de fatigue que comporte l'interprétation en langue B pourrait se traduire par des erreurs plus fréquentes. Ils conseillent donc une attention particulière au contrôle de la production en langue B, afin d'éviter des dégradations de l'expression.

Les auteurs précisent que cette constatation ne s'accorde pas nécessairement avec

les impressions subjectives des interprètes. Par exemple, les sujets italophones considèrent souvent qu'il est plus facile de traduire de l'italien en anglais que dans le sens contraire, pour les raisons suivantes: (i) ils comprennent mieux le discours de départ ; (ii) ils considèrent que, par rapport à l'italien, l'anglais est plus concis et moins laborieux à élaborer dans les délais courts qu'impose la simultanée (Gran & Fabbro 1988: 40). C. Thiéry (dans Gran & Dodds 1989) considère qu'il existe la même différence entre l'interprétation en B et l'interprétation en A qu'entre une exécution musicale sur un clavier réduit et un clavier normal ; autrement dit, l'interprète a l'impression de s'exprimer sans problèmes en B, mais sa gamme d'expression est moins étendue qu'en langue A.

La discussion concernant l'emploi « actif » des langues étrangères en interprétation est évoquée parfois comme « querelle du A et du B » (Seleskovitch et Lederer 1989: 134). Certains, comme D. Seleskovitch & M. Lederer (1989) sont opposés à l'interprétation vers la langue étrangère, surtout en mode simultané ; d'autres sont favorables (Gran & Dodds, eds., 1989: 199-200).

Étant donné la perspective de l'élargissement de l'Union Européenne, il est probable que le nombre des langues de travail double au cours des prochaines années. Là où il y en a actuellement onze (allemand, anglais, danois, espagnol, finnois, français, grec, italien, néerlandais, portugais, suédois), l'élargissement prévu nécessitera l'emploi d'une vingtaine de langues officielles. Pour certaines d'entre elles, il se posera probablement le même problème que pour le finnois, en ce sens qu'il manquera des interprètes capables d'assurer la gamme entière des combinaisons linguistiques (par ex., du hongrois vers toutes les langues de travail actuellement utilisées). Cela comportera la nécessité de recourir, dans certains cas, au « retour » vers la langue B.

M. Politi (1999) estime que, dans l'interprétation simultanée d'une langue A vers une langue B, l'interprète est avantagé sur le plan de la compréhension, en ce sens qu'il écoute un discours exprimé dans sa langue maternelle. Cela lui permet de mieux capter d'éventuelles nuances culturelles, par rapport à l'écoute d'un discours en langue B (Politi 1999: 190).

D. Snelling (1999) met en exergue l'utilité didactique de l'interprétation vers la langue B. Snelling souligne que l'interprétation vers la langue A peut comporter, dès la phase d'écoute, des problèmes de compréhension ; en revanche, il est improbable qu'il y en ait quand l'interprète travaille à partir d'une langue A. Dans ce cas-ci, les difficultés surviennent par la suite, c'est à dire en phase de production. Selon Snelling, cela stimule l'interprète (ou l'étudiant en interprétation) à développer sa capacité de production, et à varier ses choix d'expression en fonction des circonstances.

En tout état de cause, le débat sur l'interprétation vers la langue B reste d'actualité. K. Déjean le Féal (1998: 45-46) souligne pourtant l'absence d'études empiriques qui comparent la qualité des interprétations en langue maternelle et en langue étrangère. La comparaison des pauses, dans deux langues d'expression, permet de suppléer en partie à ce manque de recherches systématiques. Là où la discussion sur l'interprétation en langue B se base parfois sur des partis-pris, l'étude des pauses et d'autres variables temporelles représente justement un critère d'évaluation objectif. L'évaluation de l'aisance à travers ces variables peut s'intégrer dans une appréciation globale de l'expression pour

différentes langues d'arrivée.

2. Perspectives théoriques: les composantes de l'aisance

Les sections suivantes identifient les compétences qui permettent de maîtriser le débit en interprétation consécutive, à savoir: les compétences linguistiques (section 2.1) ; les compétences extralinguistiques (section 2.2), y compris la prise de notes ; et les stratégies (section 2.3).

2.1 Les composantes linguistiques de l'aisance en langue d'arrivée

L'évolution de l'expression orale relève de plusieurs compétences, susceptibles en principe de perfectionnement au fil de l'apprentissage. Ces compétences comprennent la gestion des « variables temporelles » (faux départs, pauses d'hésitation etc.) (Raupach 1980), ainsi que la maîtrise du répertoire lexical et syntaxique. Les stratégies, qui se situent à cheval sur les compétences linguistiques et extralinguistiques, font l'objet d'une section séparée (section 2.3).

La première de ces compétences linguistiques, la gestion des variables temporelles, a fait l'objet de l'étude de R. Towell, R. Hawkins & N. Bazergui (1996), évoquée au premier chapitre (section 4.3) et dans la section 1 du présent chapitre. Que cette compétence soit une condition ou une conséquence de l'aisance, elles vont de pair ; les variables temporelles peuvent donc être considérées comme des indices de l'aisance

Une des variables temporelles examinées par Towell, Hawkins & Bazergui est la longueur moyenne des pauses vides (à laquelle correspond la nomenclature anglaise « average length of pause », abrégée en « ALP »). Selon les auteurs, les pauses longues correspondent à des phases de planification du discours, tandis que des pauses courtes reflètent un certain degré d'automatisme dans la production, qui ne nécessite pas de planification préalable. Ce point de vue est proche de la perspective des études psycholinguistiques des années 60 (voir ch. 2, section 5).

L'évolution de la production orale en français, dans un échantillon d'apprenants anglophones de niveau avancé, est caractérisée entre autres par la diminution de l'ALP (Towell, Hawkins & Bazergui 1996). Toutefois, les valeurs du paramètre restent plus élevées en français qu'en anglais. En revanche, L. Onnis (1999) constate que l'ALP en anglais et italien, dans son échantillon de bilingues tardifs, ne varie pas de manière significative d'une langue à l'autre.

La deuxième compétence qui peut contribuer à l'aisance du débit est la maîtrise de l'expression en langue d'arrivée. A cet égard, D. Gerver, P. Longley, J. Long & S. Lambert (1989) décrivent un « synonyms test », utilisé dans l'examen d'admission au cursus d'interprétation à Londres.⁶⁰ A partir de quatre mots, il faut que les candidats identifient autant de synonymes que possible, en six minutes. Les auteurs, qui comparent les résultats des examens d'admission et de fin de cursus, observent que les candidats reçus

⁶⁰ Il s'agit de Westminster University, jadis le Polytechnic of Central London, qui assure une formation intensive (1 an) pour des diplômés.

en fin de cursus ont obtenu dans le « synonyms test » des résultats significativement meilleurs que les autres. Comme le dit I. Kurz (1996: 136), cela souligne l'intérêt de recherches ultérieures sur l'aisance d'association lexicale, comme indice d'aptitude à l'interprétation. Kurz (1996: 128-136) utilise un test du même type pour l'évaluer, chez des étudiants en traduction/interprétation (T/I) à différents stades du cursus (1ère, 2e, 3e année) et des sujets de contrôle (en l'espèce, des étudiants en psychologie). Les sujets, qui ont effectué le test aussi bien en langue maternelle (allemand) qu'en langue étrangère (anglais), ont été tenus de se rappeler, en 2 minutes, autant de mots que possible dans un champ lexical donné (à savoir, tous les mots associés au verbe allemand « sprechen » et au verbe anglais « to speak »). L'évaluation a consisté à compter les mots identifiés par chaque sujet. Dans les deux langues, les étudiants en 3e année du cursus de T/I ont obtenu le score le plus élevé ; dans un ordre décroissant du nombre de mots identifiés, ils ont été suivis des étudiants en 2e année de T/I, des étudiants en 1ère année de T/I, et des étudiants en psychologie. Autrement dit, l'aisance d'association lexicale augmente au fil de la formation en T/I.

Une réserve au regard des études de Gerver, Longley, Long & Lambert et de Kurz est qu'elles ne fournissent pas d'informations directes sur l'expression *orale*. En fait, les sujets ont été tenus d'énumérer les associations lexicales par *écrit*. Selon le psycholinguiste J. Carroll (1978: 125), les épreuves écrites ne permettent d'évaluer en réalité que l'aisance de l'écriture. Dans l'étude de Kurz, le rapprochement entre celle-ci et l'aisance de l'expression orale n'est évoqué qu'à travers le terme allemand « -flüßigkeit » (« aisance »), dans le mot composé « Assoziationsflüßigkeit ».

En tout état de cause, les tests concernent non seulement les connaissances lexicales, mais aussi leur disponibilité, qui fait l'objet de la section suivante.

En ce qui concerne la nature des connaissances lexicales (importance de différents registres/secteurs), il ne s'agit qu'en partie de connaissances lexicales spécialisées. Dans la pratique professionnelle, l'interprète maîtrise celles-ci dans la mesure où il travaille dans les secteurs concernés. Par exemple, il se peut que l'interprète travaillant dans le secteur privé ne connaisse pas la terminologie propre aux institutions européennes, ou bien qu'il se spécialise en médecine, non pas en droit ou en informatique. Nous estimons donc que, dans la formation, il ne convient de développer la terminologie très spécialisée (par ex., instrumentation chirurgicale) que dans certaines circonstances – par exemple, au cas où: (i) cela s'accorderait réellement avec d'éventuels débouchés professionnels pour de nombreux diplômés ; (ii) il s'agirait d'un module visant à sensibiliser les étudiants aux techniques d'acquisition du lexique spécialisé.

Cela va dans le sens des remarques de G. Ilg (1989: 147), sur l'importance de développer, en cours de formation, un « outillage linguistique » approprié:

Si chaque réunion utilise son vocabulaire spécialisé, il existe avant tout les conférences, nationales ou internationales, indistinctement. C'est cette « langue morale » que nous privilégions dans notre enseignement dit de TERMINOLOGIE DES CONFÉRENCES, par contraste avec les langues de « pratique », nombreuses et variées, dans lesquelles on a tendance à voir, en observateur externe, la spécificité du métier de l'interprète.

A partir de cette prémisse, Ilg (1989: 147) souligne qu'il est important de maîtriser la dialectique, c'est-à-dire: « un stock commun de tours et de figures qui permettent de définir une position, de la défendre, de la comparer aux avis en présence, d'essayer de gagner son auditoire à la justesse des vues exposées ». Il s'agit donc d'acquérir un certain registre d'expression (ne fût-ce qu'au niveau des remerciements, des mots d'accueil, de la « prise de tour » etc.), non une terminologie très spécifique.

- La disponibilité linguistique

La capacité d'expression ne dépend pas seulement des connaissances linguistiques. Ainsi, la sensation d'avoir un mot « sur le bout de la langue » indique que le mot est connu, mais peu disponible. A. Garnham (1985: 220) résume un travail expérimental de R. Brown & D. McNeill (1966) sur ce phénomène. Les auteurs ont lu à des sujets anglophones des définitions de mots anglais plutôt rares, sans préciser de quels mots il s'agissait. Par la suite, les sujets étaient tenus d'indiquer les mots concernés. Souvent, tout en n'identifiant pas ceux-ci, ils indiquaient des mots phonologiquement proches (au niveau du phonème initial, du nombre de syllabes, de l'accent d'intensité etc.) – par exemple, « Siam » au lieu de « sampan ». Cela suggère que les mots dont les auteurs avaient fourni la définition étaient connus des sujets.

Les problèmes en matière de recherche lexicale renforcent l'idée que la production linguistique ne peut s'automatiser totalement. R. Schmidt (1992: 376) estime que l'élaboration phonologique est en principe automatisable, tandis que la planification en amont (élaboration conceptuelle) ne l'est pas. Selon Schmidt, l'activité langagière n'est ni entièrement automatique ni tout à fait soumise à un contrôle conscient. La ligne de démarcation entre les processus automatiques et contrôlés n'est guère nette ; les deux se situent plutôt sur un continuum (Schmidt 1992: 376).⁶¹

Dans l'interprétation consécutive, les « opérations inhabituelles » (Thiéry 1981: 102) que comporte le discours d'arrivée ont déjà été évoquées (ch. 3, section 1.1). Indépendamment du caractère automatique ou non automatique de la production linguistique « normale », les commentaires de Thiéry suggèrent que la production du discours d'arrivée en consécutive ne soit guère automatique. Cela va dans le sens des Modèles d'Efforts de D. Gile, qui mettent en exergue la nécessité d'affecter une certaine capacité de traitement à la production en langue d'arrivée (Gile 1995a: 97 ; voir ch. 3, section 2). D'ailleurs, les difficultés de formulation identifiées dans notre étude-pilote (voir chapitre précédent) renforcent elles aussi le concept de la production comme Effort non automatique.

En revanche, certains auteurs estiment que le discours d'arrivée se réalise de façon pratiquement automatique. Tout en évoquant le phénomène des mots « sur le bout de la langue » (1989: 119-120), D. Seleskovitch & M. Lederer (1989: 40) conseillent aux interprètes de « formuler spontanément » (1989: 152). De même, W. Weber (1989: 163) estime que le consécutiviste, à condition d'avoir bien assimilé le discours source, le restitue en langue d'arrivée de façon quasiment automatique.

⁶¹ "the controlled-automatic distinction should be viewed as a continuum rather than a dichotomy" (Schmidt 1992: 376).

A partir de l'idée que les composants non automatiques de l'activité langagière requièrent « du temps et une certaine capacité de traitement », D. Gile (1995a: 189) analyse la notion de la disponibilité linguistique. Il représente ce concept à travers le Modèle gravitationnel, dans lequel les connaissances linguistiques forment un noyau central entouré d'un système d'orbites. Les éléments linguistiques (ex., connaissances lexicales) situés dans la partie centrale du schéma sont les plus disponibles, tandis que la disponibilité des autres éléments est en rapport inverse avec leur distance du noyau ; en d'autres termes, plus ils sont périphériques, moins ils sont disponibles.

Le Modèle gravitationnel représente en quelque sorte un « instantané » de la disponibilité des connaissances linguistiques d'un individu à un moment donné (Gile 199a: 190 ; c'est nous qui soulignons). Il ne s'agit donc pas d'un modèle statique, en ce sens que la distance des Éléments linguistiques du centre n'est pas fixe. La dynamique du Modèle fait qu'ils s'approchent ou s'éloignent du centre, suivant qu'ils s'utilisent souvent ou peu. L'utilisation stimule l'Élément à migrer vers la partie centrale du système, d'autant plus s'il s'agit d'un emploi *actif* (utilisation dans l'expression active) ; en l'absence de stimulation, l'Élément tend à dériver vers l'extérieur du système. La stimulation *passive* (perception de l'Élément dans la production d'autrui) exerce un effet centripète moins fort que la stimulation active.

En somme, l'aisance du débit relève entre autres de la disponibilité linguistique, qui dépend à son tour du rappel et du maintien des connaissances déjà acquises. L'aisance n'évolue donc pas de façon régulière et prévisible, en fonction du niveau des connaissances linguistiques et de l'expérience. En l'absence de stimulation, la disponibilité des connaissances diminue et l'aisance de l'expression régresse.

2.2 Facteurs extralinguistiques

Comme la maîtrise linguistique, les compétences techniques de l'interprète peuvent en principe s'améliorer elles aussi à travers la formation et la pratique. Le perfectionnement des composantes linguistiques de l'aisance n'est donc pas le seul facteur qui permet à l'étudiant et au jeune diplômé de mieux gérer son débit en langue d'arrivée. Il faut également d'autres compétences (par ex., analyse et stockage en mémoire du discours source, prise de notes, relecture des repères écrits).

A titre d'exemple, nous avons déjà vu qu'une prise de notes ciblée et efficace en consécutive comporte les avantages suivants: (i) en phase d'écoute, l'interprète ne se concentre pas sur la prise de notes au détriment de l'écoute ; (ii) l'interprète relit sans problèmes ses notes en phase de restitution (voir ch. 3, section 3). Nous avons vu également que la technique de relecture des notes est susceptible de perfectionnement, afin que les étudiants apprennent à coordonner la restitution d'un segment et la lecture préalable des segments suivants (voir ch. 3, section 3).

2.3 Stratégies

Une autre composante de l'aisance de l'expression est le recours à des stratégies permettant de contourner des problèmes d'expression – par exemple, l'emploi d'un

hyperonyme ou d'une paraphrase. Le perfectionnement des stratégies en cours de formation permet probablement une amélioration graduelle de la gestion des « crises de production », qui devraient se manifester davantage chez les débutants que chez les étudiants de niveau avancé.

Les stratégies par lesquelles le sujet gère ses doutes et ses hésitations ne se basent pas seulement sur des compétences linguistiques (ex., connaissances lexicales et grammaticales). Souvent, la capacité de prévoir et de contourner les difficultés linguistiques relève à son tour de la gestion logique des informations (analyse, synthèse, anticipation logique). D'ailleurs, la distinction entre des compétences extralinguistiques et linguistiques est loin d'être toujours nette. Par exemple, le recours aux synonymes ou aux hyperonymes découle-t-il de la disponibilité de connaissances linguistiques, de la capacité de raisonnement logique, ou de toutes les deux ?

R. Ellis (1994: 401) cite plusieurs études qui suggèrent une évolution du type de stratégie utilisé à différents stades de l'apprentissage scolaire des langues étrangères – par exemple, la tendance de certains apprenants à passer des paraphrases aux hyperonymes au fur et à mesure qu'ils avancent. Il cite également différentes classifications des stratégies par lesquelles les apprenants compensent les limites des connaissances (et/ou de la disponibilité) linguistiques (Ellis 1994: 397). D'après la classification d'E. Tarone (1977), Ellis divise les stratégies en les cinq catégories suivantes: (i) omission, pour éviter un thème susceptible de trahir les limites des connaissances linguistiques du sujet ; (ii) expression des concepts à travers des paraphrases ; (iii) transfert linguistique (par ex., calques/emprunts) ; (iv) recours à l'interlocuteur/aux auditeurs ; (v) mimique.

Les deux premières catégories de la classification (omission, paraphrase) s'articulent à leur tour en les stratégies suivantes: (i) l'omission peut signifier ou que le sujet évite d'aborder le segment concerné (« message avoidance »), ou qu'il l'entame et l'abandonne (« message abandonment ») ; (ii) les paraphrases peuvent consister en des approximations (hyperonymes etc.), des inventions ou des circumlocutions.

Dans l'interprétation de conférence, la quasi totalité de ces catégories fait partie des « stratégies et tactiques en ligne » décrites par D. Gile (1995a: 129 et pages suivantes). Les seules catégories que Gile n'identifie pas en tant que stratégies de l'interprète sont l'abandon d'un segment déjà entamé et le recours à la mimique. La première de ces démarches s'exclut sans doute en raison de l'inacceptabilité formelle des segments inachevés en langue d'arrivée. Quant à la mimique, elle ne paraît justifiée que dans la mesure où le paralangage fait partie intégrante du discours source ; en plus, l'isolement de l'interprète par rapport au public exclut le recours à la mimique en simultanée. À part ces exceptions, toutes les autres stratégies identifiées par R. Ellis sont envisageables en interprétation de conférence (à cela près que le recours à l'orateur ou à d'autres personnes est plus ou moins limité en fonction de la formalité du contexte).

Les stratégies communes aux listes de R. Ellis et de D. Gile (omission ; paraphrase ; traduction littérale d'une expression ou d'un terme dont l'équivalent consacré n'est pas connu du locuteur/interprète ; recours à l'orateur et/ou à d'autres personnes) permettent en principe à l'interprète, aussi bien en simultanée qu'en consécutive, de se tirer

d'embarras face à des difficultés de compréhension et/ou de reformulation. Une caractéristique de toutes ces stratégies, à l'exception du recours à l'orateur et/ou au public, est qu'elles ne manifestent pas nécessairement la difficulté de l'interprète. En d'autres termes, elles ne la trahissent que quand elles sont précédées ou accompagnées d'un signe d'hésitation (pause, intonation hésitante etc.).

Les interprètes chevronnés, tout comme les débutants, peuvent se trouver en difficulté sans raisons apparentes (voir ch. 3, section 2). Dans le cadre des modèles d'Efforts de D. Gile (voir ch. 3, section 2), cela donne à penser que les différents Efforts continuent à nécessiter une certaine capacité de traitement, à tous les niveaux de formation/expérience – c'est-à-dire, qu'ils ne s'automatisent pas complètement. Il est probable que l'utilité des stratégies de compensation n'est pas limitée aux premiers stades de l'apprentissage. Cette idée va dans le sens de l'étude de X. Cai (2000), qui examine des interprétations consécutives du chinois vers le français, réalisées par des sujets à trois niveaux d'apprentissage et d'expérience (débutants, étudiants avancés, interprètes professionnels). Les résultats de Cai indiquent que plus les étudiants sont avancés (et a fortiori, chez les professionnels), plus le nombre de stratégies est élevé. Cela suggère que la différence entre les sujets expérimentés et les débutants tient en partie à l'emploi des stratégies, relativement limité chez ces derniers.

Sans égard à ces difficultés, un aspect qui distingue en principe l'interprète expérimenté, par rapport au débutant, est la capacité de dissimuler les « crises de production » et de gérer de façon discrète le choix des stratégies appropriées (omissions, paraphrases etc.). En d'autres termes, il est probable que l'évolution de l'aisance en fonction du niveau de formation et d'expérience ne dépend pas seulement des compétences linguistiques et techniques de l'interprète ; le « métier » a également une place importante.

3. Perspectives thÉoriques: l'Évolution des compÉtences dans le temps

Les sections précédentes ont mis en exergue la variété des facteurs susceptibles de contribuer au développement de l'aisance (maîtrise linguistique, disponibilité linguistique, compétences professionnelles, stratégies linguistiques/extralinguistiques, réaction aux situations stressantes).

L'étude de l'évolution de ces compétences suggère plusieurs remarques. D'abord, il est possible que l'apprenant en début de cursus ait besoin d'une mise à niveau de l'expression linguistique, non seulement en langue B mais éventuellement en langue A (acquisition de différents registres, d'un « code élaboré » etc.). Le niveau de connaissance en début de cursus et le type de formation scolaire sont donc des variables importantes, aussi bien en langue A qu'en langue B. En ce qui concerne les langues B, l'exposition en cours de formation et le degré de « xénité » (voir section 1 du présent chapitre) sont également des facteurs pertinents ; pour des étudiants francophones, par exemple, les problématiques du perfectionnement linguistique ne sont guère les mêmes en espagnol et en chinois. Ces considérations font que toute prévision généralisée sur les

délais d'apprentissage est discutable.

Une deuxième remarque sur l'évolution des compétences est que les connaissances et la disponibilité linguistiques ne vont pas nécessairement de pair. Le Modèle gravitationnel souligne l'importance du rappel et du maintien des connaissances, indépendamment de la vitesse d'acquisition ; la disponibilité linguistique diminue progressivement en l'absence de stimulation (Gile 1995a: 194 ; voir section 2.1 du présent chapitre). La disponibilité linguistique n'a donc pas de rapport direct avec le niveau des connaissances. Bien qu'il soit théoriquement possible d'évaluer la disponibilité en fonction de la fréquence et de l'intensité de la stimulation, la réalisation pratique d'une telle étude paraît difficile en situation d'interprétation (Gile 1995a: 194).

Troisièmement, les différentes compétences ne peuvent guère être acquises toutes dans les mêmes délais. Par exemple, les étudiants en fin de cursus maîtrisent généralement bien la prise de notes. (Il est même possible qu'ils possèdent cette technique mieux que bon nombre de professionnels qui utilisent rarement la consécutive.) En revanche, de nombreux consécutivistes n'apprennent à prendre la parole en public qu'à travers l'expérience professionnelle.

Un quatrième facteur à considérer est que certains programmes de formation sélectionnent les étudiants de manière rigoureuse, et d'autres non. Cette différence se répercute certainement sur le niveau initial des connaissances et des compétences, y compris la maîtrise de l'expression orale. Pareillement, les connaissances initiales et la durée du cursus diffèrent suivant le titre nécessaire pour l'inscription. Dans certains cas, il s'agit d'un cursus bref (1-2 ans), réservé aux titulaires d'une licence ou d'une maîtrise. Des exemples de ce type de formation se trouvent auprès des instituts suivants: École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT), Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III ; Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction (ISIT), associé à l'Institut Catholique de Paris ; École de Traduction et d'Interprétation (ETI), Université de Genève ; Université de Westminster, à Londres. La durée du cursus est de deux ans à l'ESIT et à l'ISIT, d'un an à Genève et à Londres. Dans d'autres centres (dont les Universités de Bologne et de Trieste), le cursus comporte un cycle préparatoire, plus ou moins comme le premier cycle des universités françaises, qui commence dès le baccalauréat. Il s'agit d'un cycle préparatoire de 2 ans, suivi d'un cursus spécialisé, également de 2 ans.⁶²

Indépendamment du type de cursus, on peut supposer qu'un jeune diplômé ne réalise pas un discours d'arrivée aussi fluide et assuré qu'un interprète chevronné. Une telle différence pourrait être attribuée à différents facteurs autres qu'une maîtrise linguistique moindre. (Il est même possible que le néophyte connaisse mieux que l'interprète expérimenté la langue étrangère en cause.) Ce qui manque au débutant est plutôt du « métier », évoqué à la fin de la section précédente – à savoir, les connaissances spécialisées, la disponibilité du répertoire linguistique des colloques, la capacité de gérer les crises de production par des stratégies, la maîtrise des nerfs, etc.

⁶² A compter de l'année 2001/2, le cursus à Bologne (Forlì) et à Trieste est de 5 ans, divisés en deux cycles (de 3 et de 2 ans). Le premier, commun à tous les étudiants, est sanctionné par la licence en Médiation Linguistique ; le deuxième, de 2 ans, comporte la spécialisation en Interprétation de Conférence ou en Traduction. J. Mackintosh (1999: 71) désigne une telle organisation du cursus comme « format 'Y' ».

(Gile 1995a: 181-2, 195). En revanche, la motivation et la disponibilité d'esprit du jeune diplômé l'avantagent sans doute aux fins de l'acquisition du bagage professionnel qui lui manque. Aussi une comparaison longitudinale des deux sujets identifierait-elle probablement une amélioration progressive du néophyte par rapport à son aîné.

En résumé, il est probable que l'aisance du débit évolue au fil des années. Les sections suivantes examineront des perspectives théoriques sur les mécanismes par lesquels se perfectionnent les compétences concernées.

En fait, malgré la variété des situations d'acquisition/appropriation et d'emploi des langues, les études sur l'acquisition/appropriation des langues identifient des modèles théoriques d'une portée générale. Certains d'entre ces modèles sont pertinents à notre analyse de l'évolution de la fluidité du discours en interprétation.

- ModÈles thÉoriques de l'Évolution des compÉtences

R. Schmidt (1992) identifie sept modèles psychopédagogiques, d'une portée générale, que différents auteurs ont appliqués à l'acquisition de l'aisance en langue étrangère. Les modèles concernés sont basés sur les concepts suivants: l'automatisation ; l'acquisition de compétences procédurales ; la notion du contrôle ; la restructuration progressive des connaissances ; l'acquisition du langage sous forme d'un répertoire d'exemples, non pas de règles ; le renforcement des connaissances par des associations cognitives ; et le « chunking » (Schmidt 1992: 360).

P. Skehan (1998: 59-62) explique l'évolution de la « fluency » en évoquant trois d'entre ces modèles, à savoir: l'acquisition de connaissances « procédurales » ; la restructuration de l'ensemble des règles opératoires qui génèrent les énoncés ; et l'assimilation d'un répertoire de syntagmes/expressions types, prêts à l'emploi (en anglais, « instances » ou « exemplars »).

La première explication du développement de la « fluency » que propose Skehan, à savoir la consolidation des compétences sur le plan « procédural », dérive du modèle « ACT* » de J.R. Anderson (1992).⁶³ Dans le domaine de la formation des interprètes, cette perspective est évoquée par I. Kurz (1996: 73 ; voir également section 2.1 du présent chapitre). Anderson, qui a modifié son modèle au cours des années, en propose une formulation peu accessible au non spécialiste. Les principes de base sont résumés de façon plus claire par R. Ellis (1994: 388-389). L'essentiel est que l'acquisition des compétences dépend de la transformation progressive des connaissances déclaratives en connaissances procédurales (ou « règles de production »). Les premières relèvent de l'assimilation de faits ou de concepts. Elles correspondent au savoir, ou à ce qui s'appelle parfois le « savoir explicite » ; il s'agit du « savoir dont les individus sont conscients, et qu'ils sont capables de se représenter et d'exprimer verbalement au besoin » (Paradis 1994a: 394 ; traduit par nous).⁶⁴ En revanche, les connaissances procédurales

⁶³ L'acronyme anglais signifie « Adaptive Control of Thought » (Anderson 1992).

⁶⁴ "Explicit knowledge refers to the knowledge of which individuals are aware, and that they are capable of representing to themselves and of verbalising on demand" (Paradis 1994: 394).

comportent la maîtrise des compétences, c'est à dire du savoir-faire. La possession des connaissances procédurales et la capacité de les décrire ne vont pas forcément de pair. D'une part, les connaissances procédurales sont stockées en mémoire sous forme de systèmes de production, qui comprennent des étapes assurant le passage d'une « condition » à une « action » ; d'autre part, les connaissances déclaratives sont emmagasinées sous forme de « schémas » mentaux, qui consistent en des réseaux de concepts et d'idées (Chamot & O'Malley 1994: 376-377).

M. Paradis (1994b) utilise cette dichotomie pour caractériser les processus cognitifs activés aux fins de l'interprétation simultanée. Il met en exergue la contribution des connaissances métalinguistiques explicites et des compétences linguistiques implicites, qui correspondent plus ou moins aux connaissances déclaratives (c'est à dire, le savoir) et procédurales (savoir-faire) respectivement. Les deux dépendent de systèmes de mémoire différents. Les compétences implicites, qui ne peuvent être ni rappelées ni utilisées de façon consciente, ne sont représentées que dans les zones cérébrales activées lors de leur acquisition ; en d'autres termes, ce qui est implicite est « étroitement focalisé » (Paradis 1994b: 332).⁶⁵ En revanche, les connaissances explicites s'apprennent, et se rappellent, consciemment ; elles relèvent de la mémoire déclarative et sont représentées diffusément dans le cortex cérébral. Paradis estime que l'interprétation simultanée nécessite aussi bien des compétences implicites que des connaissances explicites, et que différents interprètes peuvent dépendre davantage des unes ou des autres (Paradis 1994b: 332).

Par rapport au modèle ACT*, l'analyse de Paradis est plus nuancée. Celui-ci exclut la transformation des connaissances explicites/déclaratives, de caractère métalinguistique, en des compétences linguistiques implicites (Paradis 1994b: 401). Selon Paradis (1994b: 401-2), ce qui s'automatise n'est pas la connaissance explicite des règles, mais leur application (ou l'application de tout autre processus qui produise des énoncés conforme à celles-ci). La répétition d'une règle perfectionne la capacité de la formuler, non pas de l'appliquer dans la pratique. Paradis précise que les compétences implicites et les connaissances explicites ne peuvent s'utiliser en même temps ; en revanche, une fois que les compétences implicites ont terminé l'élaboration automatique d'un énoncé, les connaissances explicites peuvent intervenir pour d'éventuels contrôles et/ou « réparations » (Paradis 1994b: 400-404). Les connaissances explicites ne peuvent s'utiliser pour la production des énoncés que dans la mesure où il s'agit d'une élaboration lente et consciente. Leur activation peut donc limiter l'aisance du débit, par exemple dans l'élaboration d'une construction dont l'emploi est limité à des circonstances formelles (Paradis 1994b: 400).

Bien que les connaissances déclaratives et procédurales (ou explicites et implicites) ne se distinguent pas toujours de façon nette, elles relèvent de mécanismes d'acquisition différents. L'apprenant assimile les premières en les situant par rapport aux schémas mentaux existants ; plus il y a de liens (ou associations) forts entre ceux-ci et les connaissances nouvelles, plus l'apprentissage est rapide. Si l'apprenant ne trouve pas (ou ne crée pas) d'associations avec l'acquis précédent, il lui faut probablement répéter

⁶⁵ "narrowly focalised" (Paradis 1994b: 332).

plusieurs fois les informations concernées pour les emmagasiner (Chamot & O'Malley 1994: 378). Tant qu'il s'agit de règles simples, la dichotomie entre la non possession et la possession de ce genre de connaissance est nette. Par exemple, avant que l'enseignant d'anglais n'explique aux apprenants la règle générale concernant la désinence du pluriel, la plupart d'entre eux ne la connaissent probablement pas ; après avoir écouté une ou deux fois la règle, ils sont souvent capables de la formuler. R. Schmidt (1992: 363) cite, comme exemple d'assimilation des connaissances déclaratives, l'apprentissage d'un paradigme verbal en langue étrangère. Un tel exemple nuance apparemment la distinction nette entre la non possession et la possession des connaissances, en ce sens qu'un paradigme s'apprend parfois graduellement. Toutefois, si on décompose le paradigme en des items constituants (par ex., première personne singulier = « je suis », deuxième personne = « tu es », etc.), il est possible en principe d'établir pour chacun d'entre eux une ligne de démarcation nette entre la connaissance et la non connaissance. Dans la pratique, l'apprentissage est probablement compliqué par différents facteurs – par exemple, il peut comporter plusieurs étapes en fonction de problèmes de prononciation, d'interférences linguistiques etc.

A la différence des connaissances déclaratives, les connaissances procédurales s'acquièrent graduellement et se manifestent par degrés. L'apprenant d'une langue étrangère qui emmagasine un ensemble de règles n'acquiert pas pour autant des compétences en matière de production et/ou compréhension ; celles-ci ne se développent qu'à travers l'exercice. Selon Anderson (1992), la transformation des connaissances déclaratives (ou théoriques) en connaissances procédurales comporte une étape intermédiaire, la phase « d'association », caractérisée par l'application généralisée et systématique des règles. La dernière étape de l'apprentissage est la phase « autonome », pendant laquelle l'application des règles devient plus nuancée (par exemple, en fonction des interdépendances et des exceptions) et s'automatise. Le plafonnement des compétences à un niveau intermédiaire signifie que l'apprenant ne franchit pas la division entre la phase d'association et la phase autonome ; en d'autres termes, les compétences ne s'automatisent pas. Ce plafonnement en phase d'association est typique des activités de caractère pratique (dont l'interprétation).

Étant donné la portée générale du modèle ACT*, il est en principe applicable à la formation en interprétation, à cela près que les précisions de Paradis nuancent le schéma d'Anderson et excluent que les connaissances métalinguistiques se transforment en compétences procédurales. Toutefois, l'habileté pratique de l'interprète comporte non seulement des compétences linguistiques, mais également le bagage professionnel et la capacité de gestion stratégique des difficultés (voir sections 2.2 et 2.3 du présent chapitre). Il s'agit donc effectivement de connaissances « procédurales ».

La deuxième perspective évoquée par Skehan est basée sur le concept de la restructuration d'un ensemble de règles opératoires (McLaughlin 1990). Cette restructuration n'exclut pas l'automatisation des compétences, mais les deux ne vont pas nécessairement de pair. La réorganisation des règles les rend en principe plus accessibles, par rapport à un système de stockage « brut » (par exemple, suivant l'ordre chronologique de l'acquisition des connaissances). En même temps, elle comporte parfois la généralisation excessive d'une règle et, par conséquent, une régression apparente de

la compétence. Par exemple, l'apprenant peut assimiler initialement le passé des verbes réguliers de l'anglais en retenant une règle séparée pour chaque verbe (« help » □ « helped », « jump » □ « jumped », etc.) ; dans un deuxième temps, il se rendra compte que la règle « infinitif □ infinitif + -ed » est plus efficace, mais il n'apprendra que par la suite les exceptions à la règle. L'étape intermédiaire, représentée par la généralisation excessive, ressemble à la « phase d'association » du modèle précédent, à cela près que les deux modèles attribuent cette étape à des mécanismes différents.

La théorie de la restructuration reconnaît la complexité de l'apprentissage, en ce sens qu'il ne s'agit pas d'une progression régulière et bien circonscrite des compétences. Par exemple, dans le domaine des langues, chaque niveau de compétence (ex., maîtrise du système morphologique, lexical) inclut différents composants (ex., morphologie en fonction du genre, du nombre etc.). Étant donné que chaque sous-système peut à tout moment avancer ou regresser (voir sections 2.1 et 3 du présent chapitre), il est en réalité probable que des apprenants au même stade d'un cursus n'aient pas tous des connaissances identiques. (Les diversités en matière de connaissances peuvent dépendre également de nombreuses autres variables – par exemple, aptitude, acquis précédent, motivation etc.)

A première vue, ce modèle paraît peu applicable à la formation en interprétation. La régression de la compétence en fonction de la restructuration est effectivement typique des débutants et des étudiants de niveau intermédiaire, tandis qu'un cursus d'interprétation s'adresse en principe à des étudiants de niveau avancé. Toutefois, la sélection des stratégies en fonction de différents problèmes d'interprétation (voir section 2.3 du présent chapitre) sera d'autant plus rapide et efficace que celles-ci sont systématiquement accessibles. Chez les étudiants en interprétation, il est donc possible que l'apport de la restructuration au perfectionnement de l'aisance se manifeste au niveau des stratégies, plutôt que des règles linguistiques.

Le troisième modèle examiné par Skehan est basé sur l'assimilation d'un répertoire d'exemples (« instance-based approach »). Cette explication du perfectionnement de la « fluency » est nettement opposée aux deux précédentes. Là où celles-ci attribuent l'évolution des compétences à l'automatisation ou à l'organisation des règles, le troisième modèle met en exergue l'emploi de la mémoire pour l'emmagasinement de connaissances ponctuelles et peu systématisées.

Le modèle basé sur l'assimilation des exemples postule le stockage d'un répertoire théoriquement illimité de formulations linguistiques, qui paraît peu efficace en termes d'organisation et d'économie des efforts de mémorisation. Toutefois, un avantage théorique de ce type de stockage est que l'utilisation des éléments mémorisés permet une production linguistique plus rapide que la génération des énoncés à partir d'un ensemble de règles. La faiblesse principale du modèle est qu'il n'envisage pas la possibilité d'une généralisation des compétences.

B. McLaughlin (1990: 123) souligne cette limite d'un modèle d'apprentissage basé sur l'assimilation des formules. L'auteur considère que, dans l'apprentissage des langues étrangères, la reproduction des exemples est typique des débutants ; après la phase de « rodage », l'apprenant change de stratégie et se sert plutôt de règles que d'exemples. En d'autres termes, il base sa compétence linguistique sur une démarche plus « productive ».

En tout état de cause, il est possible de proposer l'application du modèle « instance-based » au développement des connaissances lexicales (entre autres, en matière de collocations) et, surtout, à la phraséologie. En interprétation de conférence, l'apport du répertoire phraséologique à l'expression en langue d'arrivée est parfois mis en relief (Ilg & Lambert 1996: 75).

Les théories concernant le perfectionnement des compétences ne se limitent pas à ces trois modèles. D'ailleurs, les différents modèles ne sont pas forcément incompatibles ; ils peuvent tous être considérés comme pertinents au développement de l'aisance.

4. L'effet de la formation et de l'expÉrience professionnelle

Les compétences dont dépend la technique d'interprétation ont déjà été évoquées (voir sections 2 - 2.3 du présent chapitre). En ce qui concerne l'emploi des notes, il ne suffit pas de savoir les prendre de façon rapide et sélective, mais également de les savoir relire en toute aisance. A part une certaine difficulté technique au regard de la notation (nécessité d'utiliser des repères rapides et simples), il faut que l'interprète s'habitue à limiter la quantité des notes, de façon à mieux assimiler le discours. Là, il s'agit essentiellement d'aptitudes pratiques, susceptibles en principe d'évoluer selon les modèles de développement des compétences évoqués dans la section précédente.

L'évolution des aptitudes pratiques de l'interprète fait l'objet de deux études d'I. Kurz (Pinter) (Pinter 1969, Kurz 1996). En particulier, Kurz examine la capacité de parler et d'écouter en même temps. Dans sa thèse de doctorat (Pinter 1969), elle a étudié cette capacité chez quatre groupes de sujets: des interprètes professionnels, des étudiants en fin de cursus d'interprétation, des étudiants en début de cursus d'interprétation, et (comme sujets « de contrôle ») des étudiants qui n'étaient pas inscrits en interprétation. Les sujets étaient tenus de répéter des phrases et de répondre à des questions sous différentes conditions expérimentales. Les exercices consistaient en les activités suivantes: répétition de phrases ; réponse à des questions simples (par ex., « Est-ce que New York est plus grand que Paris ? »), sous forme d'une réponse affirmative/négative et d'une phrase appropriée (« Oui, New York est plus grand que Paris ») ; réponse à des questions « ouvertes » (« pourquoi ... ? »). Les sujets écoutaient les stimulus et formulaient les réponses dans la même langue (à savoir, l'allemand). Les exercices comportaient dans certains cas le chevauchement temporel de l'écoute et de la production, à cause de l'intervalle plutôt court entre les items. Autrement dit, il fallait que le sujet, tout en restituant un item, écoute le suivant. Cela a permis d'évaluer la capacité d'écouter des informations et de parler en même temps. En l'espèce, cette capacité a évolué en fonction du niveau de formation et d'expérience – c'est à dire que les résultats étaient sensiblement meilleurs chez les interprètes professionnels et les étudiants en fin de cursus que dans les deux autres groupes.

Par la suite, Kurz (1996: 107-124) a réalisé une étude longitudinale, portant elle aussi sur la capacité d'écouter et de parler en même temps. L'échantillon consistait en un groupe d'étudiants suivant le cursus d'interprétation auprès de l'Institut de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Vienne (Institut für Übersetzer- und

Dolmetscherausbildung der Universität Wien). Les sujets devaient effectuer les trois exercices décrits au paragraphe précédent, à deux reprises – à savoir, au bout du premier et du deuxième semestre de la formation en interprétation simultanée. La capacité de parler et d'écouter en même temps s'est amélioré de façon nette, surtout dans les questions « ouvertes », qui comportaient, par rapport aux autres exercices, un effort plus important de raisonnement à partir du stimulus initial.

L'interprétation consécutive, tout en ne comportant pas de chevauchement temporel entre l'écoute et la production orale, nécessite que l'écoute et la prise de notes aient lieu en même temps. Étant donné que la capacité d'écouter et de parler en même temps évolue chez l'échantillon de Kurz, nous sommes amenés à penser que les étudiants en interprétation s'habituent également à mieux coordonner l'écoute et la prise de notes au fil du temps.

La présentation du modèle d'Efforts (voir ch. 3, section 2) a mis en exergue l'importance du partage de l'attention entre différents Efforts qui se déroulent en même temps. En consécutive, cette observation est effectivement pertinente surtout à la phase d'écoute, qui comporte la nécessité d'écouter, d'analyser et, en même temps, de prendre des notes. Bien qu'il puisse y avoir une certaine concurrence entre les Efforts en phase de restitution également, l'interprète suit son propre rythme ; à la différence de la phase d'écoute, il peut donc déplacer son attention d'un Effort à l'autre, sans créer de déficit de capacité pour le traitement de la suite. Nous avons vu, cependant, que la tension psychologique associée à la prise de parole en public comporte une certaine difficulté pour les interprètes peu habitués à la consécutive (voir ch. 3, section 2).

Les paragraphes précédents mettent en exergue la probabilité que différentes compétences de l'interprète évoluent au fil des années. La remarque de J. Altman (1994), qui considère que la distinction qualitative entre des interprètes néophytes et professionnels se manifeste surtout à travers l'aisance du débit, a été citée au premier chapitre (voir ch. 1, section 4.1). Dans le cadre général de l'évolution des compétences chez l'interprète, il est donc intéressant d'examiner le développement de l'aisance, telle qu'on la perçoit à travers la gestion des pauses en interprétation consécutive.

4.1 L'Étude comparative de l'interprétation À différents niveaux de formation et d'expérience

La formation est un des thèmes principaux des études sur l'interprétation (Gile 1995a, 2000 ; Pöchhacker 1995b, 1995c). Dès les années 50, elle a occupé une place prépondérante dans les premiers écrits (Gile 1995a: 35 ; Gile 2000) – par exemple, l'ouvrage didactique de J.-F. Rozan (1956) sur la prise de notes (voir ch. 3, section 3). Pendant les décennies suivantes, parmi les thèmes dominants de la recherche (par ex., modèles cognitifs de l'interprétation, la qualité du travail), la formation est le thème qui a rassemblé le plus grand nombre d'écrits (Gile 1995a: 56-60). F. Pöchhacker (1995b) observe que, dans la période 1989-1994, la formation est l'objet de 25% des études de l'interprétation ; d'ailleurs, à peu près un quart (20/78) des articles recueillis dans la revue *The Interpreters' Newsletter* entre 1988 et 1997 ont pour objet la formation (Mead 1997). Ces données s'accordent avec les résultats d'une étude scientométrique de la recherche

en interprétation de conférence, réalisée par D. Gile (2000). Gile (2000: 318) indique que la formation a représenté, pendant quarante ans, à peu près 20-25% de la production totale (19%, 18%, 26% et 20% pendant les années 60, 70, 80 et 90 respectivement). L'importance des autres thèmes n'a pas été comparable, à part les aspects cognitifs de l'interprétation, qui ont eu une place importante (17% de la production totale) pendant les années 60, « marquées par l'intervention de psychologues extérieurs à la profession » (Ilg 1996).

Malgré l'importance quantitative des publications sur l'enseignement de l'interprétation, D. Gile constate pourtant « à quel point la véritable recherche sur la formation reste absente » (Gile 1995a: 182-183). A notre avis, le sens de cette remarque est qu'il manque des études visant à évaluer les méthodes de formation. Un certain nombre d'études évaluent l'évolution des compétences en cours de formation (par ex., Gile 1987 ; Kurz 1996: 107-124 ; Vik-Tuovinen 1995 ; voir sections 2 et 4.1.2 du présent chapitre), ou identifient la fréquence d'emploi de différentes méthodes d'enseignement (Pöschhacker (1999). En revanche, à notre connaissance, il n'y a pas eu d'études systématiques sur l'efficacité de différents préceptes didactiques (par ex., la notion que la consécutive est une étape propédeutique, en vue de l'enseignement de la simultanée) ou méthodes d'enseignement (par ex., l'utilité didactique de la traduction à vue dans le cursus d'interprétation).

Sur cette toile de fond, une comparaison entre différents stades d'apprentissage et d'expérience, du type proposé dans la présente recherche, comporte plusieurs problèmes. D'abord, étant donné que les études longitudinales se déroulent parfois pendant des périodes considérables (par ex., Vik-Tuovinen 1995), il n'y a pas de garantie a priori que tous les sujets achèvent l'étude. Un autre problème de ce genre d'étude est que la plupart des grands débutants ne sont pas capables de gérer d'emblée un exercice d'interprétation, surtout en simultanée. Il suffit pourtant une mise à niveau initiale (plusieurs semaines d'entraînement à l'écoute, traduction à vue etc.), pour que les débutants puissent affronter les premiers exercices d'interprétation. L'augmentation progressive du niveau de difficulté (dans un cursus de deux ans, probablement à partir du deuxième trimestre) ne permet pas nécessairement d'identifier un écart évident entre différents stades du cursus – surtout si la comparaison est basée sur des exercices faciles, à la portée de tout le monde. Des exercices plus difficiles, tout en permettant probablement d'identifier un écart plus sensible, comportent probablement l'inconvénient d'être hors de la portée des débutants. Dans de telles conditions, la comparaison n'a guère de sens.

Il est donc possible de comparer différents stades de la « courbe d'apprentissage », à condition que: (i) l'évaluation ne soit pas basée sur des exercices trop difficiles ; (ii) les débutants aient effectué une mise à niveau initial.

Les pauses et les autres variables temporelles peuvent représenter des termes de comparaison explicites, objectifs et comparables entre différents stades d'apprentissage. Elles permettent de mesurer le développement de compétences linguistiques et techniques en cours de formation (voir sections 2 - 2.3 du présent chapitre). En revanche, d'autres critères (par ex., inventaire des erreurs et omissions, appréciation de la fidélité informationnelle) comportent une certaine variabilité « inter-observateurs ». Les études de

F. Evandri (1998) et de D. Gile (1999a) mettent en relief cette variabilité.

F. Evandri (1998) compare des évaluations de cinq interprétations simultanées et cinq interprétations consécutives, en allemand ; les interprétations ont été réalisées, à partir des mêmes discours source en italien, par cinq étudiants italophones. Toutes les interprétations ont été enregistrées et évaluées par des enseignants dans différentes Écoles d'interprétation (à savoir, 2 évaluateurs à Forlì, 2 à Innsbruck, 2 à Vienne, 1 à Trieste). L'évaluation a été exprimée, selon le système italien, sous forme de note sur 30 ; il faut au moins 18 pour réussir l'épreuve.

Evandri présente les résultats de chaque épreuve dans un tableau séparé. Nous les avons résumés dans le tableau 4.

épreuve (sujet):	évaluateur:						
	Forlì éval. n. 1	Forlì éval. n. 2	Innsbruck éval. n. 1	Innsbruck éval. n. 2	Vienne éval. n. 1	Vienne éval. n. 2	Trieste
sim. (A)	non adm.	15	21	17	18	17	non adm.
sim. (B)	non adm.	17	20	20	12	12	non adm.
sim. (C)	non adm.	16	18	18	22	22	non adm.
sim. (D)	23	22	23	20	22	21	non adm.
sim. (E)	non adm.	10	15	5	0	5	non adm.
cons. (A)	non adm.	18	17	23	22	20	non adm.
cons. (B)	26	20	24	26	30	30	22
cons. (C)	24	23/24	21	17	22	24	non adm.
cons. (D)	22	16	20	17	12	13	non adm.
cons. (E)	non adm.	14	14	10	12	13	non adm.

Les seules appréciations sur lesquelles les évaluateurs sont unanimes concernent les deux épreuves du sujet E. Sur l'épreuve « sim. (D) » également, six évaluateurs sur sept sont plus ou moins du même avis. Dans toutes les autres épreuves, les évaluations sont plutôt variables. D'ailleurs, les résultats ne permettent pas d'identifier les évaluateurs individuels comme systématiquement plus ou moins généreux par rapport à la moyenne (à part l'évaluateur de Trieste, qui est toujours parmi les plus sévères). Par exemple, l'épreuve « sim. (B) » est jugée de façon plus sévère à Vienne qu'à Innsbruck ; en revanche, l'évaluation de l'épreuve « sim. (C) » est plus sévère à Innsbruck qu'à Vienne.

D. Gile (1999a) compare différentes évaluations d'une interprétation simultanée en français, réalisée par un interprète francophone, à partir d'un discours en anglais. L'évaluation, qui a consisté en l'identification des erreurs et omissions (e/o), a été basée sur la lecture d'une transcription (chez 48 évaluateurs) ou l'écoute du discours d'arrivée (chez 47 évaluateurs). Les évaluateurs étaient regroupés en plusieurs catégories (interprètes professionnels, doctorants, professeurs de traduction, étudiants en interprétation/traduction, spécialistes d'autres disciplines). Les hypothèses examinées concernent les différences des évaluations, en fonction: (i) de la méthode d'évaluation (identification de plus d'e/o dans l'examen des transcriptions) ; et (ii) du groupe d'évaluateurs (jugements moins sévères chez les interprètes que chez les autres

groupes). Indépendamment des hypothèses de base, l'étude fournit des informations intéressantes sur la variabilité des évaluations: (i) l'identification des e/o varie considérablement chez chaque groupe d'évaluateurs (par ex., de 0 à 7 e/o, chez les interprètes professionnels qui évaluent la transcription du discours d'arrivée ; de 0 à 33 e/o, chez les interprètes professionnels qui évaluent le discours d'arrivée) ; (ii) il n'y a pas de rapport simple et évident entre le nombre d'e/o identifiées et l'évaluation du niveau de fidélité (par ex., plusieurs évaluateurs, tout en identifiant des quantités très variables d'e/o, attribuent le score maximum à la fidélité de l'interprétation).

L'évaluation de l'aisance, à partir de données objectives (nombre/durée de pauses etc.), ne devrait pas comporter la même variabilité que l'identification des e/o et l'appréciation de la fidélité informationnelle.

Sur cette toile de fond, les sections suivantes évoquent les limites des études précédentes de l'aisance, chez des interprètes à différents niveaux de formation et d'expérience. Les sections (a) et (b) examinent les études effectuées en début de cursus et en cours de formation respectivement ; la section (c) commente les comparaisons entre des étudiants et des interprètes professionnels.

4.1.1 L'Évaluation de l'aisance en début de cursus

L'évaluation des aptitudes (par ex., au moment des épreuves d'admission au cursus) fait l'objet d'un certain nombre d'études (par ex., Carroll 1978, Longley 1989, Bowen & Bowen 1989, Russo 1989, Dodds 1990, Gringiani 1990, Russo 1993). Sur 78 articles sur la formation parus dans *The Interpreters' Newsletter* entre 1988 et 1997, six ont pour objet l'évaluation des aptitudes (Mead 1997: 26).

Ces études ne commentent pas toujours de façon explicite l'aisance de la parole. J.B. Carroll (1978), tout en évoquant l'importance de la « fluency », souligne que les tests utilisés pour l'évaluer examinent généralement la production *écrite* (voir section 2.1 du présent chapitre). P. Longley (1989) et D. & M. Bowen (1989) ne précisent pas s'ils évaluent la « fluency » dans les épreuves d'admission, à Londres (Polytechnic of Central London)⁶⁶ et à Washington (Georgetown University) respectivement ; toutefois, Carroll observe que les Bowen l'utilisent comme paramètre d'évaluation (1978: 122).

J. Dodds (1990) décrit l'évaluation des aptitudes à l'Université de Trieste, en vue de l'orientation vers le cursus d'interprétation ou de traduction. Dans ce cadre général, il estime que l'épreuve de traduction à vue devrait mettre en lumière une présentation « claire et assurée, sans confondre l'auditeur par une suite de pauses, d'hésitations [...] » (Dodds 1990: 19 ; traduit par nous).⁶⁷ L'auteur ne précise pas si les pauses et les hésitations font l'objet d'une évaluation systématique.

En résumé, les différents auteurs soulignent l'importance de l'aisance comme aptitude à l'interprétation ; ils ne précisent pourtant pas dans quelle mesure ils évaluent la

⁶⁶ La Polytechnic of Central London s'appelle actuellement Westminster University. Cette dernière assure toujours un cursus d'interprétation d'un an, réservé aux titulaires d'une licence.

⁶⁷ "in a clear confident manner, without confusing the receptor with a whole series of pauses, hesitations [...]" (Dodds 1990: 19).

gestion des pauses aux tests d'admission ou d'orientation.

4.1.2 L'Évaluation de l'aisance en cours de formation

C. Thiéry (1981: 105) évoque la possibilité que les apprenants se perfectionnent en interprétation de conférence « malgré l'enseignement reçu ».

Bien qu'il s'agisse d'un commentaire provocateur, il est possible que le niveau des compétences des diplômés dépende surtout d'une sélection rigoureuse en début de cursus ; l'efficacité de la formation n'y est peut-être pour rien – d'où la question posée par D. Gile (1995a: 183): « Les écoles seraient-elles plus efficaces comme filtres que dans leur fonction de formation ? ». D'ailleurs, Gile (1987) et G.-V. Vik-Tuovinen (1995 ; voir ch. 2, section 6) ne constatent pas d'évolution nette de l'expression orale en cours de formation.

Gile (1987) a étudié les fautes et les maladresses, en français, chez cinq étudiants francophones qu'il a suivis du début jusqu'à la fin de l'année universitaire. Les étudiants étaient en dernière année du cursus d'interprétation à l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT), à Paris. Gile a examiné la maîtrise de la production linguistique dans des exposés, des exercices d'interprétation consécutive et des exercices d'interprétation simultanée. Les « écarts » de langue (fautes et maladresses) ont été identifiés à l'aide de dix informateurs locuteurs natifs. Indépendamment de la fréquence des écarts en fonction du type d'exercice (davantage d'écarts en simultanée, suivie de la consécutive et, enfin, des exposés), Gile n'observe pas de progression pendant la durée de l'étude.

Vik-Tuovinen (1995) a réalisé elle aussi une évaluation « longitudinale », auprès de quatre étudiants suivant un cursus d'interprétation à Vaasa (Finlande). La langue maternelle des sujets était le finnois (2 sujets) ou le suédois (1 sujet) ; le quatrième sujet était bilingue (finnois/suédois). L'étude compare des interprétations simultanées, du finnois en suédois, réalisées en début et en fin de cursus (à savoir, en 1988 et en 1992 respectivement). Pour l'évaluation des épreuves, Vik-Tuovinen a adapté le modèle d'analyse d'A. Kopczyński (1980, 1981), qui comprend quatre paramètres principaux (équivalence, compétence linguistique, performance linguistique, style). La gestion des « variables temporelles » (faux départs, hésitations audibles etc.) (Raupach 1980) fait partie de la « performance linguistique ». En matière de fidélité informationnelle, il y a une différence évidente entre les deux épreuves. En ce qui concerne les fautes de performance linguistique, moins fréquentes en fin de cursus, la différence n'est pas nette ; dans l'échantillon considéré, la maîtrise du débit ne semble donc pas évoluer sensiblement en cours de formation.

En revanche, dans un essai sur l'enseignement de l'expression orale dans les écoles d'interprétation, J.-D. Katz (1989: 218) estime que « l'élocution, [...], le débit, cela se travaille ».

Sur cette toile de fond, il est intéressant d'évaluer si l'aisance de l'expression est effectivement susceptible d'évoluer en cours de formation.

4.1.3 La comparaison de l'aisance chez les Étudiants et chez les interprètes

professionnels

D. Gile (1994: 44 ; voir également ch. 1, section 3.2) suggère de comparer des échantillons d'étudiants et d'interprètes professionnels, pour vérifier dans quelle mesure les études ayant des étudiants comme sujets sont pertinentes à la pratique professionnelle.

E. Esposito (1999) et G. Tassora (1999) identifient, dans des interprétations simultanées et consécutives respectivement, des pauses moins fréquentes chez des interprètes professionnels que chez des étudiants (voir ch. 1, section 3.2; ch. 2, section 6). La première étude porte sur la gestion des pauses pleines ; la deuxième a pour objet l'efficacité rhétorique et la fidélité informationnelle. Ces études, conduites sur une échelle trop modeste pour justifier des inférences statistiques, suggèrent que les interprètes professionnels possèdent effectivement une maîtrise du débit plus élevée que les étudiants.

On peut supposer que, sauf dans des cas exceptionnels, la différence entre les étudiants débutants et les professionnels est nette. Si les compétences évoluent en cours de formation, on s'attend logiquement à ce que l'écart entre les étudiants de niveau avancé et les professionnels soit moins évident ; il est même possible qu'il reflète surtout des variables psychologiques (ex., la prédisposition et le sang-froid des étudiants, la motivation et la disponibilité des professionnels aux fins de la recherche proposée).

Certains auteurs évoquent la possibilité que les compétences de l'interprète évoluent surtout au fil de l'expérience professionnelle. D. Gile (1989: 27) note que, selon les auteurs japonais, « c'est par la pratique que l'interprète se forme et ce de manière plus efficace que par la formation scolaire ». De même, F. Prete (1989) conseille le perfectionnement professionnel des jeunes diplômés auprès des organisations internationales. Selon Prete, les diplômés ne deviennent vraiment opérationnels qu'après avoir acquis une certaine expérience pratique. D'ailleurs, cette observation est compatible avec les réserves de C. Thiéry sur l'évolution effective des compétences en cours de formation (voir section précédente).

Les psychologues K.A. Ericsson et N. Charness (1997) observent que le perfectionnement des compétences spécialisées comporte des années d'exercice et d'expérience. Les auteurs examinent les résultats de plusieurs études sur des protagonistes de niveau international dans différents domaines (échecs, sports, musique, sciences). Le niveau de compétence des sujets concernés présuppose une dizaine d'années de préparation intense, c'est-à-dire plusieurs milliers d'heures consacrées à des exercices de perfectionnement. Bien que ce principe ne semble pas varier sensiblement d'un domaine à l'autre, la période pendant laquelle les sujets maintiennent le niveau maximum de compétence (ou de compétitivité) est fonction du type d'activité et de compétence concerné (Ericsson & Charness 1997: 28). Par exemple, Ericsson et Charness (29-30) résument les résultats d'une étude de N. Charness & E.A. Bosnan (1990), concernant la « courbe d'apprentissage » chez les joueurs d'échecs de haut niveau. Cette étude compare les compétences dont ont besoin les joueurs dans les tournois traditionnels et dans les parties qui se déroulent « par correspondance ». Il s'agit

de deux activités plutôt différentes, en ce sens que le jeu « par correspondance » n'impose pas les mêmes contraintes temporelles que le jeu traditionnel. Dans ce dernier, le joueur dispose d'un délai très court pour effectuer sa manoeuvre et la mémoire à long terme intervient donc relativement peu, par rapport à la mémoire de travail. En revanche, les échecs par correspondance laissent davantage de temps pour l'intervention de la mémoire à long terme également. Cette différence fait que l'âge auquel les joueurs accèdent au circuit international est sensiblement plus élevé dans les échecs par correspondance que dans les tournois traditionnels.

Par ailleurs, K.A. Ericsson, R.T. Krampe & C. Tesch-Römer (1993) évoquent l'idée que le niveau de maîtrise du domaine est fonction de l'âge auquel commence l'apprentissage et du nombre d'heures d'exercice au fil des années. Les auteurs constatent que les meilleurs violonistes, à l'âge de 20 ans, se sont déjà exercés pendant plus de 10.000 heures. Le temps consacré à l'exercice est moindre chez des violonistes n'ayant pas atteint le même niveau d'excellence – à savoir, 7.500 heures à un niveau intermédiaire de maîtrise, 5.000 heures à un niveau moins élevé. Cela suggère que, dans différents domaines, la différence entre les meilleurs experts et les individus de niveau intermédiaire correspond à plusieurs années d'exercice et d'expérience « à temps complet ».

Ces considérations vont dans le même sens que l'analyse de R.J. Sternberg (1993), qui examine des critères selon lesquels il est possible d'identifier des « experts ». Les critères concernés relèvent, dans une certaine mesure, du temps d'apprentissage – par exemple, la quantité des connaissances, l'organisation des connaissances, le degré d'automatisation des compétences, l'habileté pratique. D'ailleurs, certains d'entre ces concepts (l'organisation des connaissances, le degré d'automatisation des compétences) ont déjà été évoqués (voir section 3 du présent chapitre), dans notre discussion de l'évolution des compétences.

En résumé, les paragraphes précédents soulignent que: (i) le développement des compétences spécialisées nécessite plusieurs années de pratique intense ; (ii) l'âge des meilleurs praticiens varie en fonction de l'activité. Bien que ces thèmes ne puissent être approfondis ici, il serait intéressant de les examiner dans le domaine de l'interprétation de conférence.

L'évolution des compétences en interprétation de conférence, y compris la gestion du débit, peut être évaluée à différents niveaux de formation/expérience. Ainsi, il est possible de comparer: (i) étudiants en début et en fin de cursus (cf. Vik-Tuovinen 1995) ; (ii) étudiants et interprètes professionnels (cf. Esposito 1999, Tassora 1999). Dans ce cadre général, les résultats d'Esposito, de Tassora et de Vik-Tuovinen, tout en fournissant des informations utiles, ne sont pas comparables. Les trois études diffèrent, effectivement, sous de nombreux aspects (objectifs et méthodologie ; langues de travail des sujets ; évaluation de la simultanée ou de la consécutive etc.).

5. Conclusion: hypothèses sur l'aisance d'expression en interprétation

Le chapitre 3 a mis en exergue les contraintes de l'interprétation consécutive comme sources potentielles de difficultés pour l'interprète. Les contraintes principales sont: (i) l'obligation d'assimiler le discours source, souvent sur un thème dont l'interprète n'a pas le même niveau de connaissance que l'orateur et l'auditoire ; (ii) l'obligation de fidélité, en ce sens que l'interprète doit restituer le sens du discours original ; (iii) la contrainte temporelle, en ce sens que l'interprète dispose d'un temps limité pour l'assimilation et la restitution du discours.

Sur cette toile de fond, le chapitre 4 a illustré comment ces contraintes sont perçues par l'interprète. Dans l'échantillon considéré, l'introspection des sujets identifie plusieurs facteurs susceptibles de déclencher ou d'accentuer des hésitations. Par exemple, quand le sujet n'arrive pas à reconstruire le fil conducteur du discours à partir des notes, il est probable qu'il n'ait pas bien assimilé le sens de l'original (c'est à dire, ou qu'il ne l'ait pas compris, ou qu'il ne l'ait pas retenu). La gestion des pauses relève de compétences à la fois linguistiques (soit en matière de connaissances soit sur le plan de la disponibilité) et extralinguistiques (par ex., gestion des notes, recours à des stratégies).

Le présent chapitre a examiné entre autres des études empiriques (par ex., Gile 1987, Vik-Tuovinen 1995) sur le perfectionnement des compétences en interprétation (voir sections 4.1.1 et 4.1.2 du présent chapitre).

Dans une certaine mesure, le perfectionnement des compétences peut être étudié par rapport à l'acquis théorique en matière d'acquisition/appropriation des langues ; d'ailleurs, il s'agit de théories d'une portée plutôt générale (voir section 3 du présent chapitre), qui peuvent être considérées également comme pertinentes au perfectionnement des compétences non linguistiques. En particulier, étant donné cet acquis théorique, on peut s'attendre à une automatisation progressive de différentes compétences chez l'interprète, à savoir: technique de prise de notes, techniques de production du discours, et stratégies de contournement d'obstacles.

Étant donné que l'aisance d'expression dépend d'une variété de compétences, il est peu probable qu'elle se perfectionne à court terme. Dans notre recherche, il sera donc intéressant d'examiner la gestion des pauses à différents stades de la courbe d'apprentissage ; cela permettra entre autres de comparer l'évolution de l'aisance non seulement en cours de formation, mais au fil de l'expérience professionnelle également.

Sur cette toile de fond, l'interprète ne possède pas la même maîtrise de l'expression dans des langues A et B (voir section 1 du présent chapitre). Des études empiriques sur différents indices de la production orale (les « variables temporelles ») indiquent davantage de difficultés de production en langue étrangère qu'en langue maternelle. En langue étrangère, les indices de l'aisance évoluent en fonction du niveau de formation et, surtout, en fonction des séjours à l'étranger (Towell, Hawkins & Bazergui 1996 ; voir ch. 1, section 4.3; section 1 du présent chapitre).

Les considérations résumées aux paragraphes précédents permettent de formuler des hypothèses sur l'aisance de l'expression chez les interprètes, en fonction aussi bien du niveau de formation/expérience que de la langue d'expression.

En particulier, si on examine l'aisance à travers la durée des pauses par rapport à la durée du discours, on peut formuler les hypothèses suivantes:

- première hypothèse: étant donné l'automatisation progressive des compétences linguistiques et extralinguistiques (voir sections 2 – 3 du présent chapitre), la durée des pauses est plus basse chez les interprètes professionnels que chez les étudiants et, parmi ceux-ci, plus basse chez les étudiants avancés que chez les étudiants débutants ;
- deuxième hypothèse: en raison des difficultés de production, plus importantes en langue B qu'en langue A (voir section 1 du présent chapitre), la durée des pauses est plus grande en langue B (à savoir, dans notre échantillon, plus grande en anglais qu'en italien) ;
- troisième hypothèse: l'automatisation progressive des stratégies de contournement des obstacles (voir section 3 du présent chapitre) fait que la différence entre la durée des pauses en A et en B est moins importante chez les interprètes professionnels que chez les étudiants et, chez ces derniers, elle est moins importante chez les étudiants avancés que chez les étudiants débutants.

Outre ces hypothèses sur la durée des pauses aux différents niveaux de formation/expérience et en A vs. B, la perception « subjective » des déclencheurs d'hésitation fait elle aussi l'objet de deux hypothèses, à savoir:

- quatrième hypothèse: les problèmes perçus comme non linguistiques deviennent moins fréquents en proportion, par rapport à l'ensemble des problèmes, au fil de l'apprentissage et de l'expérience. Cette hypothèse est basée sur l'observation que les techniques et stratégies d'écoute et de prise de notes s'automatisent en partie ;
- cinquième hypothèse: étant donné que les problèmes de production en B sont supérieurs à ceux qu'ils sont en A, les sujets perçoivent davantage de problèmes linguistiques en B qu'en A.

Ces hypothèses seront examinées dans l'étude qui est présentée dans la deuxième partie de la thèse.

DEUXIÈME PARTIE Étude expérimentale des pauses en interprétation consécutive ÉVOLUTION DES PAUSES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'INTERPRÉTATION CONSÉCUTIVE

CHAPITRE 6 Objectifs et méthodologie

1. Objectifs de l'Étude

Les objectifs de l'étude sont les suivants:

1. vérifier le bien-fondé des trois hypothèses concernant la durée des pauses en interprétation consécutive (voir ch. 5, section 5), à savoir:
- 2.

la durée des pauses diminue progressivement, en fonction du niveau de formation/ i. expérience ;

la durée des pauses est plus grande en langue A qu'en langue B ; ii.

la différence de la durée des pauses en A et en B diminue progressivement. Dans iii. ce but, nous mesurerons la durée des pauses vides et pleines dans des interprétations consécutives, réalisées par des sujets italophones représentant différents niveaux de formation et d'expérience en interprétation ;

tester les deux hypothèses concernant les facteurs auxquels les sujets attribuent 1. leurs pauses (voir ch. 5, section 5), à savoir:

les problèmes perçus comme non linguistiques deviennent moins fréquents en 2. proportion, par rapport à l'ensemble des problèmes, au fil de l'apprentissage et de l'expérience ; i.

les sujets perçoivent davantage de problèmes linguistiques en B qu'en A. Cette ii. partie de l'étude sera basée sur des informations introspectives fournies par les sujets, lesquelles permettront d'examiner la fréquence des différentes catégories d'explication identifiées dans l'étude pilote (voir chapitre 4), et d'en identifier d'autres éventuellement.

2. Plan d'ensemble de l'Étude

Le protocole d'étude est résumé dans le tableau 5.

Le protocole de recherche	
• <i>Objet:</i>	Évaluation des pauses vides et pleines, dans des interprétations consécutives, à différents niveaux de formation/expérience et en italien vs. anglais: (i) étude quantitative des pauses ; (ii) étude des catégories de pause, suivant la perception des sujets
• <i>Nombre de sujets:</i>	45: 30 étudiants en Interprétation (15 débutants, 15 de niveau avancé) et 15 interprètes professionnels
• <i>Échantillon:</i>	Étudiants et interprètes italophones, langue B anglais (sauf un sujet, bilingue en anglais/italien)
• <i>Forme du corpus:</i>	- enregistrements de 2 interprétations consécutives par sujet (de l'anglais vers l'italien et vice versa), toujours à partir des mêmes discours source enregistrés ; - commentaires sur les pauses, fournis par les sujets à la suite de chaque épreuve ; - transcription, en orthographe conventionnelle, des segments du discours d'arrivée contenant des pauses ; - indication de la durée des pauses, en 100èmes de sec.
• <i>Durée de l'étude:</i>	janvier 1999 - février 2000
• <i>Modalité de mesure des pauses:</i>	Logiciel SndSampler 3.7.1 (© Alan Glenn, Midland Mi, USA), utilisé sur un Macintosh iMac™.

3. MÉthodologie: Recueil du matÉriel

3.1 Sujets

Trois groupes, de 15 sujets chacun, ont participé à l'étude. Les groupes représentent différents niveaux de formation/expérience, à savoir:

- | | |
|---|----|
| étudiants débutants (sujets nos. 1-15) ; | 1. |
| étudiants avancés (sujets nos. 16-30) ; | 2. |
| interprètes professionnels (sujets nos. 31-45). | 3. |

La combinaison linguistique de tous les sujets est « italien langue A/ anglais langue B », à une exception près (sujet n° 40, bilingue anglais/italien). La participation de tous les sujets a été volontaire.

Dans les universités italiennes, le cursus de traduction et d'interprétation comporte un cycle préparatoire, plus ou moins comme le premier cycle des universités françaises, qui commence dès le baccalauréat. Il s'agit d'un cycle préparatoire (1ère et 2e années), suivi d'un cursus spécialisé (3e et 4e années) (voir ch. 5, section 3). Dans notre étude, les étudiants débutants et avancés étaient inscrits en 3e année et en 4e année respectivement. Les débutants commençaient seulement à faire des exercices d'interprétation ; les étudiants avancés en faisaient depuis au moins un an.

Étant donné les objectifs de l'étude, il a paru important d'inclure dans l'échantillon non seulement des étudiants en interprétation, mais également des interprètes professionnels. D. Gile (1995c: 20) observe que l'accessibilité des interprètes professionnels, en tant que sujets des recherches sur l'interprétation, est limitée. Cette observation s'accorde avec les remarques d'autres auteurs, sur le manque de recherches « sur le terrain » et la difficulté de disposer d'échantillons représentatifs (Stenzl 1983: 47 ; Lambert & Moser-Mercer 1994: 5 ; Pöchhacker 1995c: 60 ; Schjoldager 1995: 68 ; Déjean Le Féal 1998: 42).

La caractérisation sommaire de l'échantillon comprend les précisions suivantes:

- Étudiants:

Des 30 étudiants (27 f., 3 h.), 25 (23 f., 2 h.) étaient inscrits à l'École d'Interprètes et de Traducteurs de l'Université de Bologne (Italie), et 5 (sujets numéros 11-15: 4 f., 1 h.) à l'École d'Interprètes et de Traducteurs de l'Université de Trieste (Italie).

- Interprètes professionnels:

Des 15 interprètes (12 f., 3 h.), 10 exerçaient l'activité professionnelle depuis plus de 10 ans ; 5 (sujets nos. 31-35) étaient diplômés depuis moins de 5 ans. Parmi ceux-ci, les sujets nos. 31, 32 et 35 avaient déjà au moins 3 ans d'expérience professionnelle, y compris (sujets nos. 32 et 35) des engagements périodiques auprès du Service Commun Interprétation-Conférences (SCIC) de la Commission Européenne ; les interprètes les moins expérimentés étaient les sujets nos. 33 et 34, diplômés depuis un peu plus d'un an. À part ces derniers, l'expérience professionnelle différencie donc de façon nette les interprètes par rapport aux étudiants de niveau avancé.

À cet égard, X. Cai (2000 ; voir 5.2.3), qui compare des interprétations du chinois vers le français, réalisées par des sujets à trois niveaux d'apprentissage et d'expérience (débutants, étudiants avancés, interprètes professionnels), identifie, pour toutes les variables prises en considération (y compris la durée des pauses), des différences plus importantes entre les interprètes professionnels et les étudiants avancés qu'entre ces derniers et les étudiants débutants. M. Liu (2001) compare elle aussi des étudiants et des interprètes professionnels, dans l'interprétation simultanée du mandarin vers l'anglais de trois discours. L'échantillon de Liu comprend 13 interprètes professionnels, 12 étudiants avancés et 11 étudiants débutants. L'analyse a porté entre autres sur des phrases considérées comme « critiques » et sur les phrases « de continuation » qui les suivaient. L'interprète ne comprenait ces dernières qu'à condition d'avoir compris les 3-4 premiers mots – c'est-à-dire, des mots qu'il entendait avant d'avoir terminé la restitution de la phrase précédente. Cela a permis d'évaluer l'intervention de la mémoire de travail. Liu a constaté que les différences entre les étudiants débutants et avancés étaient marginales, alors qu'il y avait des différences nettes entre les étudiants et les interprètes professionnels.

3.2 DÉroulement de l'Étude

Pendant la période janvier 1999 - février 2000, chaque sujet a effectué deux interprétations consécutives, l'une vers l'italien et l'autre vers l'anglais. Les consécutives

ont été effectuées au cours de deux séances, à quelques exceptions près (les sujets nos. 17, 27, 31, 33, 34, 35 et 45, qui ont réalisé les deux enregistrements en une seule séance). L'ordre des épreuves a été changé de sujet en sujet, afin de distribuer entre les deux langues d'éventuels effets « première épreuve » et « deuxième épreuve » (par exemple, perception accrue des pauses à la suite de la première séance). La possibilité que la première épreuve influe sur la deuxième est effectivement la faiblesse principale d'une comparaison intra-sujets de deux conditions expérimentales (c'est à dire, quand les mêmes sujets sont utilisés dans les deux conditions prévues). L'inversion de l'ordre des épreuves, dans la moitié de l'échantillon par rapport aux sujets restants, permet d'obvier à cet inconvénient. Les études intra-sujets comportent également des avantages pratiques, par rapport aux études inter-sujets ; en fait, celles-ci nécessitent des échantillons plus grands, et une certaine attention à la comparabilité de différents sujets (Greene & D'Oliveira 2000: 16-20).

Le calendrier des séances se trouve en Annexe.

Les sujets ont été informés préalablement qu'il s'agissait d'un projet de recherche sur la consécutive et que leur participation comporterait la réalisation de deux consécutives brèves et la discussion de certains aspects du discours d'arrivée ; la durée prévue de l'étude pour chaque participant était de moins de deux heures (y compris les exercices de consécutive et les discussions). Il a été précisé que l'analyse des données ne comporterait pas de comparaisons qualitatives entre les différents sujets et que ceux-ci ne seraient pas nommés dans la thèse. Aucun autre détail n'a été fourni avant la première séance.

Chaque séance, dont la durée a été d'une heure environ, a consisté en les phases suivantes:

exercice de consécutive, à partir d'un discours source enregistré sur cassette audio: 1. les mêmes enregistrements, de durée plus ou moins égale (3' 40" et 3' 50" respectivement, pour les discours source en italien et en anglais), ont été utilisés pour tous les sujets. Dans les deux cas il s'agit du début d'une conférence sur l'histoire contemporaine, prononcée sans texte. Les enregistrements ont été fournis gracieusement par les organisateurs des réunions concernées (voir section 3.3 du présent chapitre).

Avant d'écouter le discours source, chaque sujet a reçu une feuille présentant quelques renseignements sur le contenu du discours. Aucune information supplémentaire n'a été donnée, de façon à assurer des conditions de travail comparables pour tous les participants à l'étude.

Le discours d'arrivée a été enregistré. L'enregistrement des épreuves a été indispensable, aux fins de l'analyse des pauses (voir section 4.1 du présent chapitre). La possibilité d'obtenir un enregistrement « abusif », à l'insu du sujet, ne pourrait évidemment être prise sérieusement en considération pour des raisons déontologiques. Toutefois, la gêne que provoque éventuellement la présence du microphone ne devrait pas beaucoup influencer sur les prestations des sujets. Les étudiants suivant un cursus d'interprétation de conférence sont habitués à la présence du microphone, étant donné la fréquence des

exercices en laboratoire ou en cabine et l'enregistrement routinier des épreuves d'examen. A la limite, l'enregistrement des prestations dans le cadre d'une recherche peut être plus gênant pour les interprètes professionnels (voir section 3.1 du présent chapitre). De même, l'emploi d'un discours source enregistré est susceptible de désavantager les interprètes professionnels, qui ne sont généralement pas habitués à cette démarche. En revanche, elle fait partie de la routine pour les étudiants. Les conditions expérimentales favorisent donc, dans une certaine mesure, les étudiants par rapport aux interprètes professionnels. Si la fluidité du débit s'avère supérieure chez ces derniers, les différences potentiellement observées seront donc plus significatives dans le sens des hypothèses sur l'évolution des compétences. En tout état de cause, tous les participants ont accepté sans hésitation les conditions de déroulement des épreuves.

La présence d'un auditoire aurait permis de créer un environnement plus « authentique » aux fins de la consécutive. En l'occurrence, le choix des séances individuelles a été basé sur des considérations pratiques: (i) étant donné que de nombreux enregistrements ont été effectués dans des endroits différents, il n'aurait pas été envisageable de les réaliser en présence d'un auditoire ; (ii) en ce qui concerne les épreuves réalisées à l'Université, le recrutement d'auditeurs aurait limité l'échantillon potentiel de sujets sans connaissance préalable du discours source ; (iii) il aurait paru peu cohérent d'effectuer certaines séances, non toutes, devant un public.

L'emploi de plusieurs discours source différents aurait permis d'utiliser les sujets participant à l'étude comme « auditeurs », pour que l'environnement soit plus proche de l'authentique. Toutefois, cela aurait représenté une valeur ajoutée faible, au prix de la comparabilité des épreuves. D'ailleurs, la démarche qui consiste à réaliser des enregistrements individuels a été utilisée par d'autres chercheurs (par ex., Lamberger-Felber 1998, Gile 1999b et à p.).

écoute de l'enregistrement du discours d'arrivée: immédiatement après avoir restitué 1. le discours d'arrivée, le sujet a été invité à écouter l'enregistrement de sa prestation ; nous avons arrêté la cassette chaque fois qu'il se vérifiait une pause pleine ou une pause vide plutôt longue, pour demander au sujet si l'hésitation était attribuable à des facteurs particuliers. Pendant l'entretien, le sujet était libre de consulter les notes prises pendant l'écoute du discours source, de façon à pouvoir repérer d'éventuels problèmes attribuables à celles-ci (par ex., illisibilité des notes).

Comme dans l'étude préliminaire, la question a été formulée rigoureusement de façon « ouverte » (« Y-a-t-il une raison particulière pour cette hésitation ? »), pour éviter que les sujets fournissent des réponses en quelque sorte « pilotées ». En d'autres termes, la réponse n'a jamais été suggérée par des questions du type « Cette hésitation est-elle peut-être due à un problème lexical ? »

Le cas échéant, le sujet était libre de répondre qu'il n'y avait pas d'explication apparente de l'hésitation.

Les interviews n'ont pas été enregistrées, mais les réponses des sujets ont été notées. A la fin de la séance, nous avons demandé au sujet de nous laisser les notes utilisées pour la consécutive.

3.3 Les discours source et le « briefing » préliminaire

Cette section présente les deux discours de départ. La présentation de chaque discours consiste en les textes suivants:

- des informations préalables, fournies aux participants en langue de départ (anglais pour le premier discours, italien pour le deuxième). Dans cette section, elles sont présentées en français également ;
- la transcription du discours, en langue originale ;
- la traduction du discours en français ;
- un résumé du discours, en français, sous forme de dix points conceptuels.

Les transcriptions et les traductions, tout en reflétant le caractère oral de l'original, ne le calquent pas mot à mot. La ponctuation et l'orthographe standard ont été utilisées, sans notation des pauses.

- Discours source en anglais:

Le discours source en anglais est le début d'un cours sur l'attitude du Royaume-Uni vis-à-vis de l'Europe et de l'intégration européenne. L'orateur est un professeur anglais, qui a parlé en novembre 1997 devant un auditoire d'étudiants italiens. La durée de l'enregistrement est de 3' 50".

Juste avant l'écoute du discours source, les sujets ont été invités à lire les **informations préalables** contenues dans le texte suivant:

Presentation of the speech to be interpreted consecutively into Italian: This is the first part of a speech by a British historian to an audience of Italian students. The subject is 'Britain and Europe', and the speaker initially describes Britain's attitude to Europe in the post-war period. He refers to events in the late forties, actually listed on a handout (a speech by Churchill in Zurich, the Brussels Treaty and the setting up of the Council of Europe). The speech is delivered 'off the cuff', the duration of the selected extract being less than 4 minutes.

La traduction des informations préalables est reproduite ci-dessous:

Présentation du discours pour l'interprétation consécutive en italien: Il s'agit du début d'un cours, tenu par un historien britannique devant un groupe d'étudiants italiens. Le thème est 'La Grande-Bretagne et l'Europe'. Dans cette partie initiale du cours, l'orateur décrit l'attitude britannique vis-à-vis de l'Europe dans l'après-guerre. Il évoque des événements de la fin des années quarante, dont la liste complète a été fournie aux auditeurs sur une feuille photocopiée (un discours de W. Churchill à Zurich, le Traité de Bruxelles et la création du Conseil d'Europe). Le discours est prononcé sans texte. L'extrait que vous écouterez dure moins de 4 minutes.

La transcription du discours anglais est présentée dans les paragraphes suivants:

The last time that I was in a simultaneous translation situation, it was in Brussels, at a committee of the European Union, and I heard the translator saying, 'This

man is talking too fast and I think he's talking nonsense'. So if I talk too fast or if I use obscure words, please do, as suggested, interrupt in any way and we can have questions afterwards. I have to give you a very apologetic lecture ; I've got to apologize for my country for its diplomatic stupidity, I think, as I shall show, over the last 50 years in relation to Europe. I think that the story I'm going to tell you has a happy ending, or there's a chance of it having a happy ending, but meanwhile I just have to apologize, in a sense, for what my country and its leaders have done, people of all parties, in relation to European politics over the last 50 years. Now what I'm going to do is to go very fast through the list of dates on the handout I have given you and then I'm going to try and seek explanations for what has happened in Europe. Britain has been an awkward partner in relation to Europe, before and since we became members of the European Economic Community and now the European Union. The first date I put on my list was 1946, Winston Churchill's speech in Zurich, where he called for a United States of Europe. And then he said, but he meant that just for the Europeans, and Britain of course doesn't really quite know whether it's in Europe or not ; Europe begins at the English Channel, in a large amount of English discourse about politics. We didn't think that we wanted, or we were not prepared to involve ourselves fully in Europe. In 1948, there was the Brussels Treaty, a defensive treaty, with the Benelux countries and France, and the Council of Europe was set up. The French wanted the Council of Europe to be in some degree supranational, but the British insisted on it being purely international. And so we were reluctant when people were trying to get on with things then. The British at that stage, I think, had the arrogance to believe that they were still the richest country in Europe, less damaged by the war than any other Western European country, and that the wretched Europeans were trying to import our strength to compensate for their weakness. Now, of course, the tables were fairly rapidly turned. And the rate of economic growth in Western Europe in the course of the 1950's turned Britain from the top nation in Europe, in terms of economic measurements, economic success, into a relatively middle of the road nation, in terms of economic success. We were dropping down the growth league all the time. But we didn't recognize that at the beginning, when we were being difficult.

La traduction du discours anglais, laquelle maintient le caractère peu « construit » de l'original, est la suivante:

La dernière fois que j'ai eu une expérience de l'interprétation simultanée, je me trouvais à Bruxelles, dans le cadre d'un comité de l'Union Européenne, et j'ai entendu le traducteur qui disait, « Cet homme-ci parle trop vite et je crois qu'il dit des bêtises ». Donc, si je parle trop vite ou que j'utilise des mots obscurs, je vous en prie, comme [le président de la séance a] suggéré, interrompez-moi n'importe comment et nous disposerons d'un peu de temps pour des questions par la suite. Il faut que je présente surtout des excuses dans mon cours ; il faut que je m'excuse, au nom de mon pays, pour la stupidité qui a caractérisé sa diplomatie, je pense, comme je vais vous illustrer, dans les relations qu'elle a entretenues avec l'Europe au cours des 50 dernières années. Je pense que l'histoire que je vais vous raconter a un happy end, ou bien qu'il y a des chances pour qu'elle finisse bien, mais entre-temps il faut simplement que je m'excuse, en un certain sens, de ce qu'ont fait mon pays et ses leaders, des représentants de tous les

partis, dans le domaine de la politique européenne pendant les 50 dernières années. Bien, ce que je vais faire c'est de très vite parcourir la liste de dates sur la feuille photocopiée que je vous ai donnée et, par la suite, j'essaierai de chercher des explications pour tout ce qui s'est passé en Europe. La Grande-Bretagne a été un partenaire inconfortable envers l'Europe, avant et après notre adhésion à la Communauté Économique Européenne, l'Union Européenne actuelle. La première date que j'ai indiquée sur ma liste a été 1946, le discours de Winston Churchill à Zurich, où il a demandé la création des États-Unis d'Europe. Et pourtant il a dit ensuite qu'il ne proposait cela que pour les Européens, et la Grande-Bretagne ne sait bien sûr tout à fait pas si elle fait partie de l'Europe ou pas ; l'Europe commence au-delà de la Manche, dans de nombreux discours anglais sur la politique. Nous ne nous sentions pas motivés, ou nous n'étions pas disposés à nous engager pleinement en Europe. En 1948, il y a eu le Traité de Bruxelles, un traité de défense, avec les pays du Benelux et la France, et le Conseil d'Europe a été créé. Les Français voulaient que le Conseil d'Europe soit dans une certaine mesure supranational, mais les Britanniques ont insisté pour qu'il soit simplement international. Nous étions donc peu convaincus à cette époque-là, quand les autres cherchaient à travailler de façon concrète. Les Britanniques à ce moment-là, je pense, avaient l'arrogance de croire encore habiter dans le pays le plus riche d'Europe, moins endommagé par la guerre que toute autre nation de l'Europe occidentale, et de penser que les pauvres Européens cherchaient à importer nos forces pour compenser leur faiblesse. A ce moment-là, bien sûr, la situation a été assez rapidement renversée. Et le taux de croissance économique en Europe Occidentale a fait que pendant les années 50 la Grande-Bretagne a cessé d'être la première nation d'Europe, en termes de paramètres économiques, de succès économique ; elle est devenue une nation relativement moyenne, en termes de succès économique. Nous continuions à glisser vers le bas de la classification des nations à croissance forte. Mais nous ne reconnaissons pas cela au début, quand nous maintenions une attitude difficile.

Le résumé du discours anglais (tableau 6) identifie les dix points suivants:

n°:	concept:
1	plaisanterie d'ouverture: j'espère ne pas parler trop vite pour mes jeunes interprètes !
2	je m'excuse au nom du Royaume-Uni, pour son comportement envers l'Europe au cours des 50 dernières années
3	à titre d'exemple, je parcourrai une liste de dates et d'événements
4	1ère date (1946): évocation des « États-Unis d'Europe » par Churchill
5	mais le Royaume-Uni, justement, n'a jamais su s'il fait partie de l'Europe !
6	2e date (1948): Traité de Bruxelles (défense) ; constitution du Conseil d'Europe
7	la France voulait un Conseil d'Europe supranational, le Royaume-Uni voulait un organisme international
8	attitude difficile du Royaume-Uni dès lors
9	le Royaume-Uni arrogant: se croyait plus fort que les autres pays européens (et donc, « courtisé » par eux) à l'issue de la Deuxième Guerre Mondiale
10	mais la croissance économique des années 50 a relégué le Royaume-Uni à une position secondaire

Discours source en italien:

Le discours source en italien est la partie initiale d'une conférence, tenue par un journaliste italien en octobre 1995, devant un auditoire de dirigeants industriels. La durée est de 3' 40".

Juste avant l'écoute du discours source, les sujets ont lu le texte suivant, contenant des **informations préalables** □

Presentazione del discorso oggetto dell'esercizio di Consecutiva dall'italiano verso l'inglese: *Si tratta della parte iniziale di una relazione, da parte di un esperto di Storia Contemporanea, riguardante la situazione mondiale negli ultimi decenni del '900. In quest'introduzione all'argomento, il relatore parla della guerra arabo-israeliana del 1973 e del conseguente aumento dei prezzi del petrolio (la 'crisi del petrolio', o lo 'choc petrolifero'). Ne analizza gli effetti pressoché immediati in Iran, dove si verificò un processo di modernizzazione accelerata con risvolti anche negativi. Il discorso, realizzato senza testo, è rivolto ad un gruppo di industriali operanti nei paesi mediterranei. La durata della registrazione è di 4 minuti circa.*

La traduction des informations préalables est reproduite ci-dessous:

Présentation du discours pour l'interprétation consécutive en anglais: *Il s'agit de la partie initiale de l'intervention d'un expert en Histoire Contemporaine, concernant la situation mondiale au cours des dernières décennies du 20e siècle. Dans cette introduction au thème de l'intervention, l'orateur parle de la guerre arabo-israélienne de 1973 et de la hausse des prix du pétrole qu'elle a provoquée (la « crise du pétrole », ou le « choc du pétrole »). L'orateur en analyse les effets à peu près immédiats en Iran, où elle a déclenché un processus de modernisation*

accélérée avec des retombées qui n'étaient pas toujours positives. Le discours, prononcé sans texte, s'adresse à un groupe d'industriels opérant dans les pays méditerranéens. La durée de l'enregistrement est de 4 minutes environ.

Le texte suivant est la transcription du discours italien:

Signor Presidente, Signore e Signori, grazie Signor Presidente, ho avuto la tentazione di credere a tutte le sue parole. Il compito che mi è stato assegnato, quest' oggi, quello di dare un'occhiata al prossimo millennio è naturalmente complicato. Io vi propongo di partire dall'area con cui abbiamo maggiore familiarità e in cui molti di loro hanno interessi di lavoro: partiamo in altre parole dall'area mediterranea e medio-orientale e cerchiamo poi di allargare progressivamente lo sguardo verso altre zone del mondo, da cui naturalmente e ugualmente dipendono i nostri interessi. Per prendere in considerazione l'area mediterranea e medio-orientale, io vi propongo come punto di partenza la grande crisi del 1973. E cercherò di spiegarvi perché sono convinto che essa abbia fortemente modificato gli equilibri della regione. Nel 1973, come ricorderete, vi fu una guerra arabo-israeliana e, alla fine di questa guerra, il mondo arabo si riunì, formò una sorta di blocco politico-economico, fece leva sui paesi produttori di petrolio e utilizzò l'arma del petrolio per indurre l'occidente a rivedere radicalmente i termini di scambio fra il mondo fortemente sviluppato e industrializzato e il mondo in via di sviluppo. Avemmo così, come ricorderete, il grande choc petrolifero: fra il settembre del 1973 e il dicembre di quell'anno, i prezzi del petrolio crebbero di quattro volte. E fu certamente quella una delle ragioni per cui le società dei paesi avanzati attraversarono, negli anni successivi, una forte crisi di assestamento. Una crisi economica, ma anche, per la coincidenza con fattori di grande turbolenza sociale, una vera e propria crisi di società. Quell'avvenimento, lo choc petrolifero del 1973, ebbe una serie di ripercussioni qualitativamente diverse, che investirono tutta l'area. Uno dei paesi che ne beneficiò maggiormente, fu naturalmente l'Iran. L'Iran era un paese alleato dell'occidente, anzi per certi aspetti era, insieme a Israele e all'Arabia Saudita, il paese 'sentinella' dell'area medio-orientale, per conto degli Stati Uniti in particolar modo. Ma lo Scià d'Iran, naturalmente, colse il vantaggio che veniva dall'aumento del prezzo del petrolio, lo sostenne, lo appoggiò, lo favorì e ne trasse larghi benefici per lo sviluppo del suo paese. E così noi assistemmo negli anni successivi in Iran ad un'accelerazione del processo di modernizzazione che aveva caratterizzato il paese negli anni precedenti. Ebbene quell'accelerazione del processo di modernizzazione iraniano fu per certi aspetti la condanna del regime. Fu il rapido processo di accelerazione, a partire dalla straordinaria ricchezza che era entrata nelle casse dell'Iran con lo choc petrolifero del 1973, che accentuò tutti gli squilibri, tutte le ineguaglianze, tutte le profonde ingiustizie che sono sempre e inevitabilmente il risultato di un processo di modernizzazione accelerata, soprattutto in paesi fortemente arretrati.

La traduction du discours italien se trouve ci-dessous:

Monsieur le Président, Messieurs et Mesdames, merci, Monsieur le Président, j'ai été tenté de croire tous vos propos. La tâche qui m'a été confiée aujourd'hui, qui consiste à jeter un coup d'oeil au prochain millénaire, est naturellement compliquée. Je vous propose de partir de la région que nous connaissons le mieux et dans laquelle beaucoup d'entre vous ont des intérêts de travail: nous

allons partir, en d'autres termes, de la région méditerranéenne et du Moyen-Orient et nous allons chercher par la suite d'élargir progressivement notre perspective vers d'autres régions du monde, dont nos intérêts dépendent naturellement autant. Pour prendre en considération la région méditerranéenne et du Moyen-Orient, je vous propose comme point de départ la grande crise de 1973. Et je chercherai à vous expliquer pourquoi je suis persuadé qu'elle a fortement modifié les équilibres de la région. En 1973, vous vous souviendrez, il y a eu une guerre arabo-israélienne et, à l'issue de cette guerre, le monde arabe s'est réuni, il a formé une espèce de bloc politique et économique, il a fait valoir à travers les pays producteurs du pétrole son pouvoir de négociation et il a utilisé l'arme du pétrole pour amener l'Occident à revoir de façon radicale les conditions du commerce entre le monde fortement développé et industrialisé et le monde en voie de développement. De cette façon nous avons eu, vous vous souviendrez, le grand choc du pétrole: de septembre 1973 à décembre de la même année, les prix du pétrole ont quadruplé. Et cela a été certainement une des raisons pour lesquelles les sociétés des pays avancés ont traversé, dans les années suivantes, une crise déclenchée par la nécessité de s'adapter. Une crise économique, mais également, étant donné que cela a coïncidé avec des facteurs responsables d'une turbulence sociale, une véritable crise de la société. Cet événement, le choc du pétrole de 1973, a eu une série de répercussions qualitativement diverses, qui se sont abattues sur toute la région. Un des pays qui en ont bénéficié le plus a été naturellement l'Iran. L'Iran était un pays non seulement allié à l'Occident, sous certains aspects c'était, avec l'Israël et l'Arabie Saoudite, le pays 'sentinelle' de la région du Moyen-Orient, pour le compte des États-Unis en particulier. Mais le Shah d'Iran, naturellement, a saisi l'avantage qui découlait de la hausse du prix du pétrole, il l'a soutenu, il l'a appuyé, il l'a promu et il en a obtenu des bénéfices importants pour le développement de son pays. Et de cette façon nous avons assisté pendant les années suivantes, en Iran, à une accélération du processus de modernisation qui caractérisait le pays depuis quelques années. Toutefois, cette accélération du processus de modernisation en Iran a représenté, sous certains aspects, la condamnation à mort du régime. Le processus rapide d'accélération, à partir des richesses extraordinaires qui étaient entrées dans les coffres de l'Iran à l'occasion du choc du pétrole en 1973, a accentué tous les déséquilibres, toutes les inégalités, toutes les injustices profondes qui sont toujours, inévitablement, le résultat d'un processus accéléré de modernisation, surtout dans des pays fortement arriérés.

Enfin, le résumé du discours italien (tableau 7) met en exergue les dix points suivants:

n°:	concept:
1	remerciement initial
2	pour parler du prochain millénium, je partirai de la Méditerranée et du Moyen-Orient
3	le point de départ est la crise de 1973, et ses effets sur les équilibres internationaux
4	1973: guerre arabo-israélienne, « cartel » des pays producteurs du pétrole
5	quadruplication des prix du pétrole et conséquences économiques pour les sociétés industrialisées
6	bénéfices pour les pays producteurs du pétrole, y compris l'Iran
7	la position de l'Iran jusqu'alors était pro-occidentale
8	le Shah d'Iran a profité de l'occasion pour accélérer la modernisation du pays
9	cela a représenté la condamnation à mort de son régime
10	l'accroissement de la richesse en Iran a accentué les inégalités sociales, qui caractérisent surtout les pays en voie de développement

3.4 Comparabilité des discours source

Les deux discours source sont assez comparables de plusieurs points de vue:

- ils examinent des thèmes d'histoire contemporaine ; 1.
- ils sont adressés à un auditoire de non spécialistes ; 2.
- ils ne présupposent pas de connaissances extra-linguistiques hors du commun (voir Gile 1995a: 216) ; 3.
- les orateurs ne lisent pas ; 4.
- ils n'utilisent pas de diapositives/transparents ; 5.
- les deux extraits sont plus ou moins de la même durée (3'50" et 3'40") ; 6.
- la densité informationnelle et le niveau de difficulté des concepts sont pareils: chaque discours comprend une dizaine de concepts clefs, qui relèvent principalement de l'histoire politique et économique du vingtième siècle (voir section précédente, tableaux 6 et 7) ; 7.
- le débit moyen, mesuré en mots/minute, est comparable chez les deux orateurs (en anglais, 488 mots en 3'50" = 127 mots/min. ; en italien, 437 mots en 3'40" = 119 mots/min.) La comparaison du débit en mots/minute entre différentes langues est grossière (Pöchhacker 1993), mais elle suffit à vérifier que la vitesse des orateurs est plus ou moins comparable.. 8.

Le dernier point (débit de l'orateur) fait l'objet de nombreuses observations dans les écrits sur l'interprétation simultanée (Gile, 1995a: 37). Pour la consécutive, bien que le débit de l'orateur représente une contrainte au moins aussi forte qu'en simultanée, nous ne connaissons pas de recommandations « consensuelles ». En tout état de cause, les premières séances ont suffi à vérifier que le débit des deux orateurs et la qualité sonore des enregistrements étaient compatibles avec une prise de notes efficace.

Les discours représentent un niveau modeste de difficulté et de complexité. Dans la

pratique professionnelle et dans les examens universitaires également, les interventions interprétées en mode consécutif sont souvent plus longues et plus complexes. Toutefois, dans la présente étude il a fallu tenir compte des considérations suivantes: (i) les discours source devaient être accessibles à des étudiants en début de cursus de formation ; (ii) la comparaison des pauses à différents niveaux de formation et d'expérience ne présuppose ni une consécutive longue ni un thème difficile ; (iii) la discussion des pauses après une consécutive longue risque de devenir lourde pour les sujets, dont la participation à l'étude est volontaire.

4. Méthodologie: Élaboration initiale du matériel recueilli

L'élaboration du matériel recueilli a comporté les démarches suivantes:

4.1 CrÉation d'un fichier audio sur ordinateur

A partir du magnétophone, les enregistrements ont été transférés sur le disque dur d'un Macintosh iMac™, au moyen du logiciel SndSampler 3.7.1 (© Alan Glenn, Midland Mi, USA). Le transfert sur le disque dur permet de créer et de manier des fichiers, sans égard aux limites de la mémoire « RAM » (même à partir d'enregistrements durant à peu près une demi-heure).

4.2 Visualisation oscillographique du signal sonore enregistré

Cette démarche également s'effectue au moyen du logiciel SndSampler 3.7.1. Toutefois, étant donné que l'opération engage la mémoire « RAM », un fichier dont la durée est de plusieurs minutes ne peut être traité qu'après avoir été divisé en petits segments. Le logiciel prévoit cette « segmentation » en séquences plus courtes, dont la durée maximum peut être réglée en fonction de la mémoire « RAM » disponible.

La durée des minifichiers a été réglée à 20 secondes, afin de faciliter l'expression des données pour chaque minute du discours d'arrivée (segments 1-3 = 1ère minute ; segments 4-6 = 2e minute, etc.). L'augmentation de la mémoire « RAM » permettrait la visualisation de séquences plus importantes, mais la segmentation des fichiers est une opération simple et rapide, qui ne comporte pas de perte d'informations. En plus, la création de segments relativement courts facilite le repérage des pauses pour d'éventuelles vérifications des données.

La fréquence d'échantillonnage du signal sonore aux fins du tracé oscillographique peut être réglée à 44, 22 ou 11 KHz. Pour la présente étude, la fréquence maximum a été utilisée.

Une fois créés ces « minifichiers », il est possible d'écouter tout segment du discours d'arrivée et de visualiser en même temps sur l'écran le tracé oscillographique correspondant. Cela permet de confronter l'examen visuel des segments et l'identification auditive des pauses. Les pauses les plus évidentes sur le tracé sont les pauses vides, auxquelles correspondent des segments aplatis.

La figure 1 montre un oscillogramme, réalisé à partir du premier segment de 20

secondes d'une interprétation consécutive vers l'anglais. Le segment concerné, qui ne contient pas de pauses particulièrement longues, correspond aux propos suivants: « eh Mr President / ladies and gentlemen / first of all I would like to thank / eh / thank you Mr President / because at the beginning I / was tempted to believe / in all your words / anyway / my purpose today is to take a look / into the new millennium / which is going to be hard ». ⁶⁸

Le logiciel ne transcrit pas l'enregistrement. ⁶⁹ L'identification des pauses n'est pas automatique, mais le tracé oscillographique la facilite. Le logiciel permet d'utiliser deux curseurs pour isoler, à l'intérieur de chaque segment, des séquences d'au moins 0,10 seconde et d'en mesurer la durée à 0,01 seconde près. Ce procédé permet une quantification des pauses beaucoup plus exacte que l'emploi d'un chronomètre.

⁶⁸ Ce segment peut être traduit, plutôt littéralement, de la façon suivante: « Monsieur le Président / mesdames et messieurs / d'abord j'aimerais vous remercier / euh / remercier Monsieur le Président / parce qu'au début / j'étais tenté de croire / tout ce que vous avez dit / de toute façon / mon but aujourd'hui est de / jeter un coup d'oeil / au nouveau millénaire / ce qui sera difficile ».

⁶⁹ cf. l'étude de P. Ovaska (1987), qui a transcrit manuellement l'enregistrement sur les oscillogrammes.

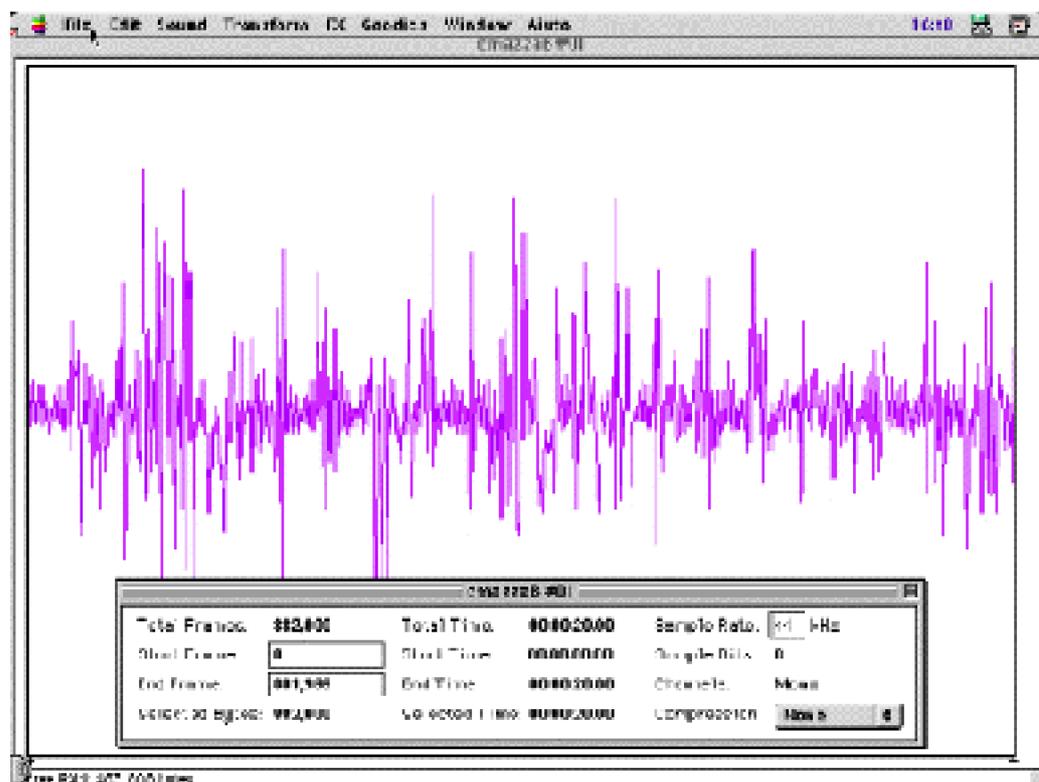


Figure 1. Oscillogramme d'un segment de 20 secondes, dans une interprétation consécutive vers l'anglais.

Dans la figure 2, l'hésitation la plus importante du segment a été isolée sur l'oscillogramme ; elle se trouve à peu près à un quart du tracé (« to thank / eh / thank you Mr President »). Il s'agit d'une pause vide de 0,55 sec., suivie d'une pause pleine de 0,54 sec. et d'une pause vide de 0,62 sec. L'oscillogramme met en relief le contraste entre le tracé relativement plat des deux pauses vides et l'amplitude du signal provoqué par la pause pleine. Aux fins de notre étude, une séquence continue de pauses vides et pleines, comme dans ce cas-ci, est considérée comme pause pleine (voir section suivante). Dans cet exemple, il s'agit d'une pause pleine de 1,61 sec. (0,55 sec. + 0,54 sec. + 0,62 sec.).

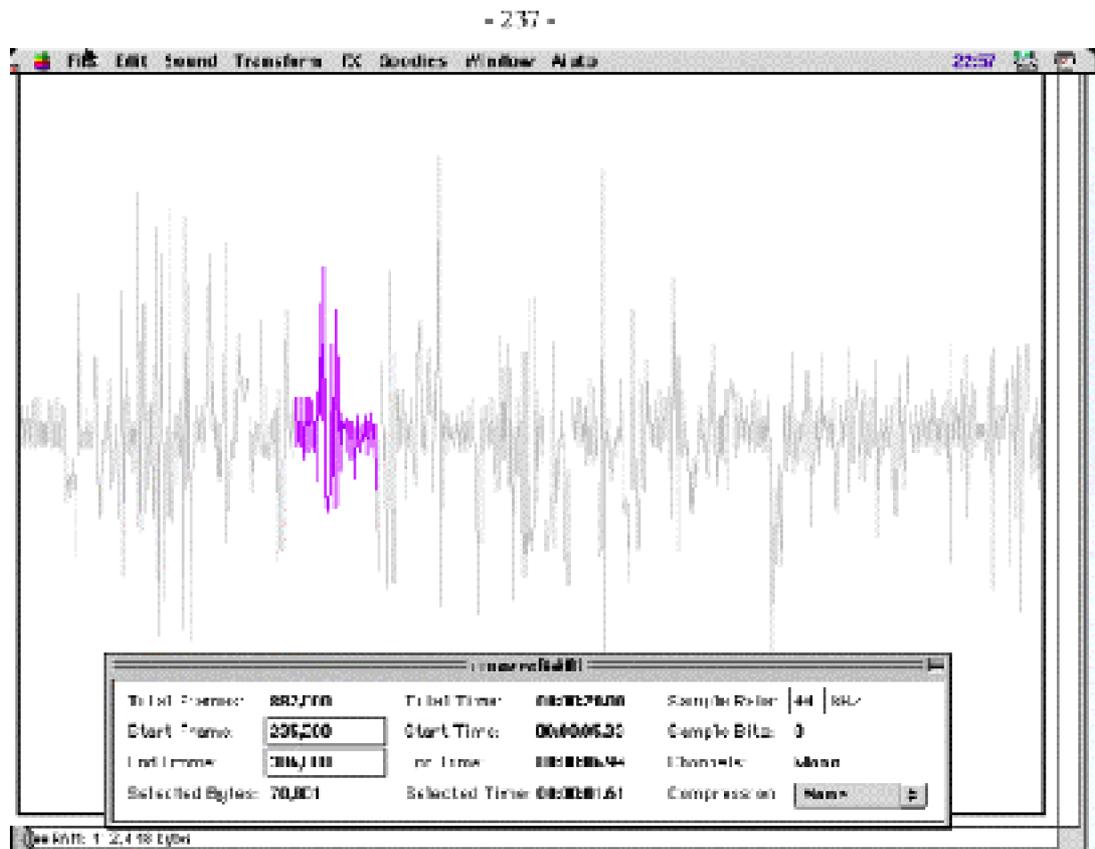


Figure 2. Visualisation de la pause «(thank) / eh / (thank you)», sur le même oscillogramme que dans la fig. 1.

4.3 Inventaire et classement des pauses

Le contenu des interviews a été transcrit dans un «cahier de bord », sur fichier informatique. Au fur et à mesure de l'élaboration du fichier, les sources suivantes ont été également consultées: (a) les notes prises par le sujet pendant l'écoute du discours source ; et (b) le tracé oscillographique du segment concerné. Cette démarche a permis: d'inventorier les hésitations identifiées pendant la première écoute (voir section 3.2 du présent chapitre) ; de vérifier la cohérence entre l'explication fournie et les notes utilisées par le sujet ; et de mesurer la durée des hésitations.

Le « cahier de bord » identifie, pour chaque segment du discours d'arrivée contenant des pauses, les éléments suivants:

- numéro progressif dans le discours source ; 1.
- position dans les « minifichiers » audio (par ex., dans la figure 1, la suite « thank / eh /2.

- thank you » se trouve dans la première moitié du premier segment de la consécutive)
;
3. transcription de la séquence concernée (orthographe conventionnelle, sans ponctuation ; pauses pleines indiquées par la transcription « eh » ou « mm », suivant leur caractère « oral » ou « nasal » ; pauses vides courtes et longues indiquées par les signes « / » et « // » respectivement) ;
 4. inventaire des pauses dans la transcription, avec indication du type de pause (pleine/vide) et de sa durée en centaines de seconde, ainsi que de la durée globale de toutes les pauses pleines et vides dans le segment concerné ;
 5. le cas échéant, indication sommaire de l'explication fournie par le sujet ;
 6. attribution d'un code numérique, suivant la classification élaborée pendant l'étude préliminaire (voir chapitre 4), ou d'un point d'interrogation en cas de pauses « hors-grille ».

En ce qui concerne la différenciation entre les pauses vides et pleines, toute séquence « mixte » des deux types a été considérée comme une pause pleine. Ces séquences mixtes peuvent consister, par exemple, en une pause vide suivie d'une pause pleine ou vice versa, ou bien une pause pleine précédée et suivie de pauses vides (par exemple, « thank / eh / thank you », dans la figure 1). Les études sur les pauses décomposent parfois les pauses mixtes en leurs éléments constituants (Boomer, 1965: 153). Ici, la décision de les considérer, sans distinction, comme des pauses pleines reflète la perception du voisement, non du silence, comme élément caractéristique de la séquence. En effet, l'auditeur ne distingue bien les différents composants de la séquence que là où le silence est de plusieurs secondes.

La description des pauses représentées dans la figure 1 illustre les différents éléments inventoriés pour chaque pause:

1. début 1er segment (« eh Mr President / ladies and gentlemen / first of all I would like to to thank / eh / thank you Mr President ») (4 hésitations: durée 1ère hésitation = 0,26 sec. ; 2e hésitation = 0,14 sec. de pause vide ; 3e hésitation = 0,25 sec. de pause vide ; 4e hésitation = 1,61 secondes, dont 0,52 sec. de pause pleine ; total = 0,39 sec. de p.v. et 1,87 sec. de p.p.): recherche formulation plus appropriée (2e personne, plutôt que 3e) (peut être classé comme A.3 ou B.1 ?) ;
2. 1ère moitié 1er segment (« / because at the beginning I / was tempted to believe / in all all your words ») (3 pauses vides: durée = 0,55 sec., 0,22 sec., 0,29 sec. ; total = 1,06 sec. de p.v.) ;
3. 2e moitié 1er segment (« / anyway / my purpose today is to / take a look / into the new millennium / which is going to be hard ») (5 pauses vides: durée = 0,48 sec., 0,22 sec., 0,69 sec., 0,25 sec., 0,25 sec. ; total = 1,89 sec. de p.v.).

4.4 Classification des « dÉclencheurs » identifiÉs par les sujets

La « grille » des explications des pauses, élaborée préalablement (voir 4.3), a été utilisée

pour dresser un bilan de la fréquence des différents facteurs identifiés par les sujets.

Les explications des pauses sont indiquées en ordonnée, les sujets en abscisse. Les deux colonnes réservées à chaque sujet correspondent aux deux épreuves, à savoir la consécutive vers l'italien et vers l'anglais.

L'exemple suivant illustre la disposition des premières lignes du tableau:

	sujet:	1		2	
		ital.	ang.	ital.	ang.
	langue d'arrivée:	ital.	ang.	ital.	ang.
A	RECHERCHE D'UN MOT OU (RE)FORMULATION D'UNE EXPRESSION				
A.1	recherche d'un synonyme pour un mot « banal »				
A.2	recherche d'un synonyme pour éviter une répétition.			2	
A.3	recherche d'un mot/expression plus approprié	1		2	
A.4	triage de mots/expressions possibles		1		
A.5	recherche d'un terme/expression en langue cible	4	4	4	4

Le tableau 8 indique la fréquence d'attribution des pauses aux différents facteurs identifiés en ordonnée. Par exemple, dans l'épreuve du sujet no. 1 vers l'italien (colonne 1 - ital.), l'explication « recherche de mot/expression plus approprié » se trouve une fois, tandis que la catégorie « recherche terme/expression en langue cible » a été identifiée quatre fois.

5. Méthodologie: Étude des pauses

L'analyse du matériel a consisté en deux phases, à savoir l'élaboration de tableaux et l'analyse statistique. L'élaboration des tableaux résumant les explications « subjectives » des pauses a été décrite dans la section précédente.

5.1 Calcul de la durée des pauses par minute chez chaque sujet

L'analyse des données objectives (fréquence/durée des pauses pleines et vides) est basée sur l'élaboration des tableaux décrits aux paragraphes suivants.

5.1.1 Tableaux individuels et collectifs de la durée des pauses par minute

Les deux consécutives réalisées par chaque sujet ont été regroupées en un seul tableau. La partie gauche du tableau est occupée par la consécutive vers l'italien, la partie droite par l'épreuve vers l'anglais.

Les données de chaque épreuve sont organisées comme dans l'exemple au tableau 9, qui contient les données de la consécutive vers l'italien du sujet no. 32. Pour faciliter la lecture du tableau, les pauses pleines sont indiquées en bleu, les pauses vides en vert.

sujet	consécutif vers l'italien								
	seg-m	pauses pleines				pauses vides			
		durée (sec.)	n°	min.	max.	durée	n°	min.	max.
32	1e m.	2,85	6	0,22	0,66	8,50	15	0,22	1,53
	2e m.	5,25	11	0,18	1,42	8,96	18	0,14	1,49
	3e m.	4,92	9	0,18	0,94	8,28	14	0,22	1,82
	0'47"	0,58	1	0,58	0,58	5,80	14	0,18	1,53
	total 3'47"	<u>13,60</u>	<u>27</u>	<u>0,18</u>	<u>1,42</u>	<u>31,54</u>	<u>61</u>	<u>0,14</u>	<u>1,82</u>
	moy. p.m.	<u>3,59</u>	<u>7</u>			<u>8,34</u>	<u>16</u>		

Les différentes colonnes contiennent les informations suivantes (de gauche à droite):

- 1ère colonne: sujet no. (de 1 à 45) ; 1.
- 2e colonne: segment du discours (division en minutes) ; 2.
- 3e, 4e, 5e, 6e, 7e colonnes: pauses pleines (durée totale, en secondes, à l'intérieur du segment ; nombre ; durée minimum ; durée maximum) ; 3.
- 8e, 9e, 10e, 11e, 12e colonnes: pauses vides (durée totale, en secondes, à l'intérieur du segment ; nombre ; durée minimum ; durée maximum). 4.

Au fond de la 2e colonne (« segment du discours »), les 2 cases finales indiquent, pour l'épreuve entière, la durée totale des pauses et la durée moyenne par minute des pauses. Le **total** représente la somme de toutes les pauses (à l'exception près des cases « min. » et « max. », qui indiquent respectivement les valeurs minimum et maximum pour l'ensemble de la consécutive). La **moyenne par minute** s'obtient en divisant la durée et la fréquence totales des pauses pour l'ensemble de l'enregistrement par la durée de la consécutive en minutes. Par exemple, la durée totale des pauses pleines dans la consécutive du sujet no. 32 vers l'italien est de 13,60 secondes ; étant donné que la durée de l'enregistrement est de 3'47", ce total correspond à une durée moyenne par minute de 3,59 secondes (arrondie à la 2ème décimale la plus proche). Dans la même épreuve, le total des pauses pleines est de 27 et la fréquence moyenne de pauses pleines par minute est de 7 (arrondissement au nombre entier le plus proche).

La division du tableau par minutes de discours n'est pas nécessaire aux fins du calcul du total et de la moyenne pour l'ensemble de l'enregistrement. Toutefois, sur le plan méthodologique, la division permet un contrôle « croisé », minute par minute, contre l'analyse des pauses de différentes longueurs (voir section suivant). L'avantage de cette démarche est qu'elle permet de vite repérer d'éventuelles erreurs de comptage dans une section de l'enregistrement, sans devoir tout recalculer pour l'enregistrement entier.

Dans un deuxième temps, les données pour les épreuves individuelles ont été résumées dans des tableaux collectifs, qui indiquent les moyennes par minute de

production orale aux trois niveaux de formation/expérience (à savoir, étudiants débutants, étudiants avancés, interprètes professionnels) (voir ch. 7, section 1.1).

5.1.2 Tableaux individuels et collectifs des pauses de différentes longueurs

Pour chaque épreuve, les pauses de différentes longueurs dans chaque minute de l'enregistrement ont été inventoriées.

La raison principale pour la décomposition de l'inventaire suivant la durée des pauses est que la « crise de production » peut être considérée, à certaines réserves près, d'autant moins bien gérée qu'elles sont longues (voir ch. 5, section 1). Toutefois, en ce qui concerne les pauses vides, la durée maximum pertinente à l'analyse des hésitations est généralement fixée autour de 3 secondes ; il existe également un seuil inférieur (autour de 0,25 sec.), en-dessous duquel elles peuvent être des phénomènes « normaux », par exemple un silence entre deux consonnes géminées (voir 2.3).

Aux fins de la présente analyse, les pauses ont été divisées suivant leur durée (à savoir, pauses ayant une durée de 0 - 0,49 sec. ; 0,50 - 0,99 sec. ; 1,00 - 1,49 sec. ; 1,50 - 1,99 sec. ; 2,00 - 2,49 sec. ; ≥ 2,50 sec.), pour permettre d'évaluer la distribution des pauses à différents niveaux de formation et d'expérience.

Ces données ont été résumées, comme dans l'exemple au tableau 10.

segmen	0 - 0,49 sec.		0,50 - 0,99 sec.		1,00 - 1,49 sec.		1,50 - 1,99 sec.		2,00 - 2,49 sec.		≥ 2,50 sec.	
	p.p.	p.v.	p.p.	p.v.	p.p.	p.v.	p.p.	p.v.	p.p.	p.v.	p.p.	p.v.
1e min.	0,26	0,11	0,62	0,94	1,20	0	1,53	0	0	0	0	0
		0,18	0,72	0,73	1,09							
		0,44	0,76	0,51	1,13							
		0,43	0,72	0,84	1,35							
			0,77	0,95								
			0,55									
<i>total</i>	<i>0,26</i>	<i>1,16</i>	<i>4,14</i>	<i>3,97</i>	<i>4,77</i>	<i>0</i>	<i>1,53</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>

La durée par minute des pauses dans chaque échelon est obtenue en sommant les pauses individuelles ayant la durée en question. Par exemple, dans la première minute de l'épreuve analysée au tableau 10, les pauses vides ayant une durée de 0 - 0,49 sec. sont indiquées dans la troisième colonne. La durée des quatre pauses identifiées est de 0,11 sec., 0,18 sec., 0,44 sec. et 0,43 sec. Cela donne une durée totale de 1,16 sec., pour les pauses de 0 - 0,49 sec., dans la première minute de l'épreuve.

La durée des pauses dans chaque échelon est calculée pour le discours entier, en sommant les durées partielles qui correspondent à chaque minute. La division des valeurs par minute de discours permet un contrôle « croisé », minute par minute, contre l'inventaire des pauses (voir section précédente).

Comme pour les durées par minute des pauses, les données concernant les pauses de différentes longueurs ont été regroupées dans des tableaux collectifs, par groupes de

sujets.

Étant donné le manque d'un dénominateur commun, nous avons rapporté la durée des pauses dans chaque échelon à la durée totale des pauses, pour l'ensemble de l'enregistrement. Cela a permis de calculer quel pourcentage de la durée totale des pauses est représenté par chaque échelon.

Par exemple, le tableau 11 indique le pourcentage des pauses de différentes longueurs, dans les consécutives vers l'italien réalisées par les deux premiers sujets.

sujet n°:	0 -0,49 s.		0,50-0,99 s.		1,00-1,49 s.		1,50-1,99 s.		2,00-2,49 s.		≥2,50 s.	
	p.p.	p.v.	p.p.	p.v.	p.p.	p.v.	p.p.	p.v.	p.p.	p.v.	p.p.	p.v.
1	13,73	24,81	36,35	53,93	32,11	21,26	8,12	0	9,69	0	0	0
2	20,30	36,35	19,64	35,08	26,23	0	15,99	28,57	17,87	0	0	0

5.2 Fréquence des différents « déclencheurs » identifiés par les sujets

A partir de la classification des explications « subjectives » des pauses (voir section 4.4 du présent chapitre), les facteurs auxquels les sujets attribuent leurs hésitations ont été regroupés en six classes principales. Les cinq premières classes (à savoir, recherche d'un mot, ou (re)formulation d'une expression ; problèmes grammaticaux ; problèmes de lecture des notes ; doutes d'ordre logique ; autres) ont été identifiées dans l'étude pilote (voir ch. 4). De plus, nous avons réservé une catégorie à part aux pauses « non classifiables », qui n'avaient pas été prévues dans la « grille » initiale – par exemple, recherche d'une forme atténuée de l'expression originale). Les occurrences de chaque catégorie ont été comptées par groupe de sujets (étudiants de 3e année, étudiants de 4e année, interprètes professionnels),

Étant donné que les totaux des occurrences ne sont pas les mêmes d'une interview à l'autre, les fréquences absolues des explications ne peuvent pas être comparées dans les trois groupes. Comme au point précédent, les données ont été converties en pourcentages, aux fins de l'analyse statistique. Ces pourcentages ont été obtenus en rapportant les occurrences des différentes catégories au total des explications recueillies. Par exemple, dans la consécutive vers l'italien réalisée par le sujet n° 1, la catégorie « recherche d'un mot, ou (re)formulation d'une expression » représente 7 occurrences sur un total de 36 explications recueillies, soit 19,44 % ; les problèmes de lecture des notes (12 occurrences) représentent 33,33 %.

6. Méthodologie: analyse statistique

6.1 COMMENTAIRES GÉNÉRAUX

L'analyse statistique prend en considération les paramètres suivants:

- durée moyenne par minute des pauses pleines et vides ; 1.
- proportion de pauses longues (≥ 2 sec.) ; 2.
- occurrences des différentes explications « subjectives » des pauses. 3.

Ces paramètres font l'objet de deux types d'analyse: (a) inter-groupes (ex., pauses pleines en italien: étudiants 3e année vs. étudiants 4e année vs. interprètes professionnels ; (b) inter-langues (ex., étudiants de 3e année: pauses pleines en italien vs. anglais).

Les paragraphes suivants décrivent les tests statistiques utilisés, en résumant très brièvement les notions de statistique sur lesquelles sont basées les analyses effectuées. Les explications ont été adaptées d'un manuel de statistique pour la psychologie expérimentale (Greene & D'Oliveira 2000).

6.2 LES TESTS STATISTIQUES

L'étude consiste en une expérience, dont le but est de tester des hypothèses. Chaque hypothèse expérimentale est une proposition, concernant la probabilité qu'un certain phénomène aura lieu (par ex., « les interprètes font davantage de pauses en langue B qu'en langue A »). L'hypothèse ne peut être testée que par rapport à l'hypothèse opposée (dite « hypothèse nulle »), c'est à dire la proposition que le phénomène concerné ne se vérifie pas (en l'occurrence, « les interprètes ne font pas davantage de pauses en langue B qu'en langue A »). Selon l'hypothèse nulle, d'éventuelles variations du nombre de pauses ne reflètent pas la différence entre les interprétations en langue A et en langue B ; en d'autres termes, elles relèvent du hasard.

L'hypothèse expérimentale prévoit un rapport entre deux événements (par ex., interprétation en langue B, augmentation de la durée de pauses). Ceux-ci s'appellent des variables. Dans une expérience, le chercheur manipule souvent une variable, pour vérifier comment cette manipulation influe sur une autre variable. La première s'appelle variable indépendante, tandis que la deuxième est une variable dépendante. Ainsi, dans l'exemple précédent, la variable indépendante est la langue d'expression (A ou B) ; la variable dépendante est la durée des pauses.

Les résultats des expériences peuvent être soumises à des tests statistiques. Le but de cette démarche est d'évaluer la possibilité que le comportement de la variable dépendante soit fonction de variations aléatoires, non pas de la manipulation de la variable indépendante. Si les tests statistiques identifient une probabilité faible que le comportement de la variable dépendante relève du hasard, il est possible de rejeter l'hypothèse nulle et d'accepter l'hypothèse expérimentale. L'acceptation de celle-ci ne signifie pas une confirmation absolue, laquelle signifierait le rejet de toute autre possibilité. Étant donné que toute expérience peut comporter en principe des variables indépendantes inconnues, il ne convient généralement pas de formuler de façon catégorique l'acceptation d'une hypothèse (par ex., « les résultats de l'expérience confirment l'hypothèse ») ; la formulation des conclusions tend à être plus circonspecte (par ex., « les résultats corroborent l'hypothèse »).

Le niveau de signification des tests statistiques est la probabilité que les résultats

soient attribuables au hasard. Plus le niveau de signification est bas, moins l'hypothèse nulle est probable. En d'autres termes, un niveau de signification inférieur à 1 % signifie moins d'une chance sur 100 pour que les résultats expérimentaux relèvent de facteurs aléatoires et imprévus.

Les tests statistiques peuvent être paramétriques ou non paramétriques. L'emploi des tests paramétriques est subordonné à trois conditions (ou *paramètres*) (Greene & D'Oliveira 2000: 117). En particulier, il faut que l'évaluation statistique ait pour objet:

1. des scores sur une échelle continue de valeurs numériques (par ex., dans notre étude: durées des pauses, pourcentages de pauses longues, pourcentages de différentes classes de déclencheur) ;
2. des scores ayant une distribution plus ou moins conforme à la loi normale de la dispersion des valeurs autour de la moyenne (Vessereau 1947: 37-41). Puisque les tests paramétriques sont plutôt « robustes », il suffit en réalité que les valeurs ne s'écartent pas trop de cette distribution (Greene & D'Oliveira 2000: 112) ;
3. des scores ayant plus ou moins le même degré de variabilité pour chaque condition expérimentale. Quand l'échantillon se compose du même nombre de sujets dans toutes les conditions expérimentales (comme dans notre étude), il ne faut pas toujours que le degré de variabilité soit identique pour chaque condition.

Bien que de nombreux statisticiens considèrent les tests paramétriques comme plus puissants et plus sensibles que les tests non paramétriques, il n'y a pas de consensus à cet égard (Greene & D'Oliveira 2000: 116). La raison pour laquelle les tests paramétriques sont parfois préférés est que les tests non paramétriques comportent une comparaison basée sur des rangs, non sur des calculs numériques exacts de la variance. Autrement dit, on attribue à chaque score un rang, selon la position qu'il occupe dans un ordre croissant de l'ensemble des résultats. Cela rend relativement simples ces tests, par rapport aux tests paramétriques. Toutefois, bien que ces derniers comportent des calculs plus compliqués que les tests non paramétriques, ils peuvent être réalisés de façon plutôt simple sur ordinateur.

Dans la présente étude, nous avons utilisé deux tests paramétriques, à savoir l'analyse de la variance et le test *t* sur échantillons appariés. Le premier de ces tests peut être utilisé pour comparer plusieurs conditions (par ex., dans notre étude, trois niveaux de formation/expérience), le deuxième pour comparer deux conditions (par ex., interprétation en A vs. B).

6.2.1 Comparaison « inter-groupes » de la durée des pauses

Le but de la comparaison « inter-groupes » a été d'évaluer l'évolution des pauses en fonction du niveau de formation ou d'expérience professionnelle. La comparaison, basée sur une analyse de la variance (ANOVA), a considéré la durée moyenne par minute: (a) de toutes les pauses ensemble (pauses pleines + vides en anglais/en italien) ; (b) des pauses vides et pleines séparément (pauses pleines en anglais/en italien ; pauses vides en anglais/en italien).

L'emploi de la méthode ANOVA permet, entre autres, « [de] reconnaître si un groupe d'échantillons est homogène ; [et d']estimer, dans la variabilité d'un ensemble de résultats, la part qui revient au hasard et celle qui doit être attribuée à des facteurs de variation systématiques, dits facteurs contrôlés » (Vessereau 1947: 87-88). Dans la présente étude, la division de l'échantillon en trois niveaux de formation/expérience représente un facteur de variation contrôlé. L'ANOVA est donc applicable à l'étude de toute variabilité des pauses en fonction de ces différences de niveau (étudiants de troisième ou de quatrième année, interprètes professionnels).

Aux fins de l'ANOVA, la variabilité est quantifiée en tant que *variance*. Au lieu de considérer la valeur arithmétique de tout écart par rapport à la valeur moyenne de l'échantillon, il s'agit de prendre les carrés des écarts (Vessereau 1947: 20-21). L'ANOVA identifie le rapport (F) entre la variance attribuable à la variable indépendante et la variance inconnue et imprévisible. Un rapport F suffisamment élevé pour être significatif renforce l'hypothèse expérimentale, à savoir que la manipulation de la variable indépendante modifie la variable dépendante (Greene & D'Oliveira 2000: 137-139). Dans la présente étude, un rapport F significatif indiquerait que les pauses varient en fonction du niveau de formation/expérience de l'interprète.

Pour cerner de façon plus précise le niveau de signification des différences identifiées au moyen de l'ANOVA, les données ont fait l'objet d'un test ultérieur (comparaison multiple d'après Bonferroni). Celui-ci consiste à identifier d'éventuelles différences significatives à l'intérieur de chaque paire de groupes faisant partie de l'échantillon. En d'autres termes, dans un échantillon de trois groupes (a, b et c), la comparaison multiple d'après Bonferroni permet d'évaluer le niveau de signification des paires suivantes: a vs. b, b vs. c, a vs. c. Dans la présente étude, cela permet d'effectuer des comparaisons appariées sur les trois niveaux de formation/expérience (étudiants de 3e année, étudiants de 4e année, interprètes professionnels).

6.2.2 Comparaison « inter-langues » de la durée des pauses

La comparaison « inter-langues » a été effectuée au moyen d'un test t sur échantillons appariés, d'un emploi général dans les problèmes de comparaison de moyennes (Vessereau 1947: 78). Dans ce cas-ci, il s'agit d'un test t intra-sujets, qui permet d'évaluer une variable dépendante en observant les mêmes sujets dans deux conditions (Greene & D'Oliveira 2000: 127). En d'autres termes, il s'agit de comparer les valeurs des pauses, chez les mêmes sujets, suivant qu'ils s'expriment en langue A ou B.

Là où l'ANOVA permet de comparer deux ou plus de deux conditions en manipulant plusieurs variables, le test t ne peut être utilisé que dans deux conditions et pour évaluer l'effet d'une seule variable. Le test identifie le rapport (t) entre, d'une part, les différences obtenues pour chaque sujet dans les deux conditions expérimentales et, d'autre part, la variance totale dans les différences entre tous les scores obtenus. Au cas où il n'y aurait que des écarts casuels entre les scores dans les deux conditions, la variance due à la manipulation expérimentale serait limitée et t aurait une valeur basse. En revanche, des différences dues à la variable indépendante donneraient lieu à une valeur de t plus élevée. Les logiciels statistiques précisent automatiquement le niveau de signification de t

(Greene & D'Oliveira 2000: 128-130). Celui-ci peut être identifié également à partir de tableaux statistiques, qui indiquent les valeurs à partir desquelles le rapport t devient significatif.

Comme au point précédent, l'analyse a considéré la durée moyenne par minute, aussi bien de toutes les pauses ensemble (pauses pleines + vides en anglais vs. en italien) que des pauses vides et pleines séparément (pauses pleines en anglais vs. pauses pleines en italien ; pauses vides en anglais vs. pauses vides en italien).

L'analyse des corrélations permet éventuellement d'identifier soit les liaisons directes entre les degrés de variabilité de différents paramètres (ex., pauses pleines en anglais et en italien), soit les rapports inverses (ex., augmentation des pauses pleines et diminution des pauses vides dans la même langue). Bien que ces corrélations ne soient pas directement pertinentes aux hypothèses qui font l'objet de l'étude, il paraît intéressant de les examiner. D'éventuelles tendances identifiées par ce type d'analyse, essentiellement exploratoire, permettent parfois de réorienter la perspective de la recherche par rapport aux objectifs initiaux, et de formuler des hypothèses en vue d'études ultérieures.

Pour toutes les paires soumises aux tests t, l'analyse statistique a porté également sur les coefficients de corrélation entre les quatre catégories de pauses (pauses pleines et vides pour chaque langue). La démarche a été basée sur le coefficient de corrélation de Pearson. Pour l'échantillon entier et pour chaque groupe séparément, les corrélations suivantes ont été considérées: pauses en italien et en anglais, sans distinction entre les pauses pleines et vides ; pauses pleines et vides, considérées séparément, en italien et en anglais. Les corrélations entre les pauses vides et pleines ont été analysées également dans chaque langue (c'est à dire, pour les paires « pauses vides/ pauses pleines en anglais » et « pauses vides/ pauses pleines en italien »).

Le coefficient de corrélation indique la « force » du rapport linéaire entre deux variables, en ce sens qu'il permet « de mesurer [...] l'intensité de la liaison entre les variables » (Vessereau 1947: 104). Aux deux extrémités de l'intervalle des valeurs possibles (à savoir, -1 et +1), le coefficient indique une variation fonctionnelle linéaire, le sens de la variation étant inverse dans le premier cas et identique dans le deuxième. Une corrélation de 0 indique qu'il n'y a pas de liaison fonctionnelle linéaire entre les variables, c'est à dire qu'elles sont indépendantes l'une de l'autre.

Soit, dans un échantillon donné, un coefficient de corrélation égal à 0 entre les pauses en anglais et en italien. Cela indique l'indépendance totale des deux variables, en ce sens que les valeurs de l'une ne permettent pas d'estimer celles de l'autre. La liaison entre les deux est lâche, voire inexistante. En revanche, un coefficient de -1 ou de +1 permet d'estimer, à partir de la tendance d'une variable, celle de l'autre. En l'occurrence, un coefficient de -1 signifie que plus la durée des pauses est élevée dans une langue, moins elle l'est dans l'autre ; au contraire, un coefficient de +1 signifie que plus la durée est élevée dans une langue, plus elle l'est dans l'autre également.

Les tests t et les corrélations Pearson ont été appliqués d'abord à l'échantillon entier (45 sujets) et, par la suite, à chacun des trois groupes séparément (étudiants de 3e et de 4e année, interprètes professionnels).

6.2.3 Comparaison « inter-groupes » et « inter-langues » de la proportion de pauses longues

La comparaison des pauses dans les deux langues a été nuancée en fonction de la proportion de pauses longues (≥ 2 sec.) (voir section 5.1.2 du présent chapitre). Celle-ci a été calculée en tant que pourcentage, comme dans l'exemple suivant. Si la production orale du sujet comporte un total d'une minute de pauses, dont 6 secondes sont représentées par des pauses longues, le pourcentage attribué à celles-ci s'obtient en rapportant 6 secondes à une minute (10 %). Sans égard à la durée de chaque interprétation, cette démarche permet de les comparer toutes en les rapportant à un dénominateur commun.

Les pourcentages de pauses longues (≥ 2 sec.) dans les différents enregistrements (voir section 5.1.2 du présent chapitre) ont fait l'objet d'une analyse statistique. Celle-ci a été basée sur des comparaisons inter-groupes (au moyen d'une ANOVA) et inter-langues (au moyen de tests *t* appariés).

6.2.4 analyse des explications « subjectives » des pauses

L'analyse statistique des pourcentages des différentes catégories d'hésitation (voir sections 4.4 et 5.2 du présent chapitre) a consisté en des comparaisons inter-groupes (ANOVA) et inter-langues (tests *t* appariés). Les raisons pour lesquelles nous avons utilisé l'ANOVA et le test *t* ont été illustrées dans les sections 6.2.1 et 6.2.2 du présent chapitre.

Comme dans les analyses des durées des pauses et des pourcentages de pauses longues, il s'est agi de comparer des scores sur une échelle continue de valeurs numériques (voir section 6.2 du présent chapitre). Les comparaisons portent sur les fréquences des différentes classes d'explication des pauses. Étant donné que les sujets ont fourni une quantité plutôt variable d'explications, les fréquences ont été calculées en tant que pourcentages aux fins de la comparabilité des données.

Les tests statistiques sur les fréquences des classes de déclencheur permettront d'évaluer la quatrième et la cinquième hypothèse, alors que les trois premières hypothèses seront évaluées à partir des analyses des durées des pauses et des pourcentages de pauses longues.

7. Conclusion

Dans le présent chapitre, nous avons illustré la méthodologie de notre étude, que nous considérons comme appropriée pour trois raisons principales:

1. Il s'agit d'un échantillon suffisamment grand aux fins de la comparaison de la fluidité et du débit à différents niveaux de formation/expérience, ainsi qu'en A et B ;
2. les conditions dans lesquelles se déroulent l'étude (longueur et niveau de difficulté du discours source etc.) sont comparables pour tous les sujets, et pour les deux langues prises en considération ;

la technique de mesurage des pauses permet de fonder notre analyse sur des données précises ; 3.

étant donné qu'il s'agit d'une méthodologie explicite, elle est reproductible aux fins d'autres études, sur des échantillons différents et sur d'autres combinaisons linguistiques. Les tests paramétriques utilisés sont puissants et sensibles. 4.

Au chapitre suivant, les résultats seront présentés d'abord sous forme de statistiques descriptives (tableaux des durées des pauses chez tous les sujets, durée moyenne des pauses dans chaque groupe de sujets, etc.). Par la suite, l'analyse statistique permettra d'évaluer les hypothèses de l'étude, sur la durée des pauses et sur les facteurs qui les provoquent, en fonction du niveau de formation/expérience et de la langue d'expression (voir ch. 5, section 5).

chapitre 7 Résultats et discussion

Ce chapitre est structuré de la façon suivante. Les sections 1 - 1.2 présentent la durée des pauses sous forme de données brutes. L'analyse statistique de ces données, dans les sections suivantes 2.1 - 2.2 et 3.1 - 3.2, permet d'évaluer nos trois premières hypothèses, concernant les points suivants: (i) la durée des pauses en fonction du niveau de formation/expérience (section 2.3) ; (ii) la durée des pauses en fonction de la langue d'expression (section 3.3) ; (iii) l'évolution de la différence entre les pauses en A et en B (section 3.4). La section 4.1 présente les données principales sur les explications « subjectives » des pauses. L'analyse de ces données, en fonction du niveau de formation/expérience (4.3) et de la langue d'expression (4.5), nous permettra d'évaluer nos deux dernières hypothèses, sur la fréquence des différentes classes d'explication des pauses (4.4, 4.6).

Ce plan sommaire du chapitre indique que les données brutes ont été incluses dans la présentation des résultats, plutôt qu'en Annexe. Étant donné qu'il a été possible de résumer les données concernées dans un nombre limité de tableaux, leur inclusion dans la thèse n'allonge pas sensiblement le chapitre. Qui plus est, cela permet au lecteur de mieux situer les tests statistiques et l'évaluation des hypothèses par rapport aux informations recueillies pendant la partie pratique de l'étude.

Le calendrier du déroulement des épreuves de consécutive se trouve en Annexe.

1. Synthèse des résultats sur la durée des pauses

Comme il a été souligné en début de chapitre, l'examen de la durée des pauses commence par la présentation des données brutes pour tous les sujets concernés (section 1.1, tableau 12). Par la suite, les résultats sont résumés en fonction du niveau de formation/expérience des sujets (section 1.1, tableau 13). Dans la section 1.2, nous présentons les données concernant le pourcentage des pauses longues (≥ 2 sec.) par rapport à la durée totale des pauses. Dans ce cas-ci également, les données sont

présentées pour les sujets individuels d'abord (tableau 14), et résumées en fonction du niveau de formation/expérience des sujets ensuite (tableau 15).

1.1 la DurÉe des pauses par minute

Le tableau 12 indique la durée moyenne des pauses par minute pour chaque sujet. Étant donné ses dimensions, le tableau est divisé en trois parties.

sujet n°		pauses en italien			pauses en anglais		
(groupe)		pleines	vides	total	pleines	vides	total
1	(ét. 3e)	13,22	4,73	17,95	8,64	12,58	57,12
2	(ét. 3e)	10,79	4,40	15,19	17,10	5,13	52,61
3	(ét. 3e)	6,55	21,73	28,28	21,65	14,11	92,32
4	(ét. 3e)	8,08	4,84	12,92	12,22	8,61	46,67
5	(ét. 3e)	8,52	4,70	13,22	10,82	10,31	47,57
6	(ét. 3e)	9,64	2,71	12,35	11,19	11,39	47,28
7	(ét. 3e)	8,97	2,08	11,05	8,44	8,24	38,78
8	(ét. 3e)	8,42	2,78	11,2	16,59	9,04	48,03
9	(ét. 3e)	15,99	5,04	21,03	19,50	3,64	65,2
10	(ét. 3e)	3,59	9,14	12,73	3,69	13,07	42,22
11	(ét. 3e)	11,60	3,17	14,77	22,92	5,84	58,3
12	(ét. 3e)	13,72	14,27	27,99	11,53	17,68	85,19
13	(ét. 3e)	1,15	4,74	5,89	7,37	9,01	28,16
14	(ét. 3e)	11,87	3,73	15,6	11,40	4,63	47,23
15	(ét. 3e)	8,39	7,60	15,99	18,87	6,63	57,48

sujet n°		pauses en italien			pauses en anglais		
(groupe)		pleines	vides	total	pleines	Vides	total
16	(ét. 4e)	6,02	7,66	13,68	13,16	7,52	48,04
17	(ét. 4e)	8,84	8,92	17,76	5,68	12,42	53,62
18	(ét. 4e)	6,17	5,45	11,62	9,86	9,13	42,23
19	(ét. 4e)	7,28	8,17	15,45	16,29	9,13	56,32
20	(ét. 4e)	12,83	2,54	15,37	15,05	2,05	47,84
21	(ét. 4e)	2,05	10,59	12,64	12,36	7,51	45,15
22	(ét. 4e)	10,41	5,69	16,1	15,58	6,55	54,33
23	(ét. 4e)	6,40	9,34	15,74	10,96	8,64	51,08
24	(ét. 4e)	8,37	2,55	10,92	23,12	5,17	50,13
25	(ét. 4e)	2,92	11,69	14,61	6,26	8,88	44,36
26	(ét. 4e)	9,25	6,95	16,2	11,61	10,22	54,23
27	(ét. 4e)	5,11	3,66	8,77	1,86	11,96	31,36
28	(ét. 4e)	6,57	3,92	10,49	13,37	4,87	39,22
29	(ét. 4e)	6,01	2,85	8,86	12,26	4,84	34,82
30	(ét. 4e)	9,31	7,13	16,44	22,10	7,07	62,05

sujet n°		pauses en italien			pauses en anglais		
(groupe)		pleines	vides	total	pleines	Vides	total
31	(prof.)	4,35	5,76	10,11	11,78	4,75	36,75
32	(prof.)	3,59	8,34	11,93	8,40	8,05	40,31
33	(prof.)	6,21	6,46	12,67	10,34	7,50	43,18
34	(prof.)	11,01	3,47	14,48	9,92	3,02	41,9
35	(prof.)	1,67	4,92	6,59	9,79	3,87	26,84
36	(prof.)	6,24	5,22	11,46	10,32	8,32	41,56
37	(prof.)	0,97	4,46	5,43	7,36	4,39	22,61
38	(prof.)	5,36	5,91	11,27	4,46	9,21	36,21
39	(prof.)	8,41	2,70	11,11	14,29	2,52	39,03
40	(prof.)	11,51	5,59	17,1	9,88	5,17	49,25
41	(prof.)	7,32	4,75	12,07	11,11	6,20	41,45
42	(prof.)	14,37	2,40	16,77	12,50	4,25	50,29
43	(prof.)	3,08	3,93	7,01	7,00	6,13	27,15
44	(prof.)	3,80	5,85	9,65	5,48	8,80	33,58
45	(prof.)	3,42	5,00	8,42	8,03	3,32	28,19

Le tableau 13 indique la durée moyenne des pauses par minute, pour les trois groupes de sujets – à savoir, étudiants de 3e année, étudiants de 4e année, interprètes professionnels.

groupe	pauses en italien			pauses en anglais		
	pleines	vides	total	pleines	Vides	total
3e année	9,37	6,38	15,75	13,46	9,33	54,29
4e année	7,19	6,50	13,69	12,76	7,83	47,97
interp. prof.	6,09	4,98	11,07	9,38	5,70	37,22

La durée moyenne des pauses est généralement plus courte chez les interprètes professionnels que chez les étudiants de 4e année, et plus courte chez ces derniers que chez les étudiants de 3e année. Dans le seul cas des pauses vides en italien, la durée moyenne est légèrement plus élevée chez les étudiants de 4e année que chez les étudiants de 3e année.

Dans chaque groupe (étudiants de 3e année, étudiants de 4e année, interprètes professionnels), les durées moyennes par minute des pauses pleines et vides sont plus élevées en anglais qu'en italien.

On note également que les pauses pleines ont une durée plus grande que les pauses vides.

Dans notre échantillon, la proportion du discours occupée par des pauses varie beaucoup, en fonction du niveau de formation/expérience et de la langue d'expression. Le minimum est d'environ 18% de la durée du discours (11,07 sec./min., en italien, chez les interprètes professionnels). Cela représente moins de la moitié du maximum, qui est

d'environ 38% (22,79 sec./min., en anglais, chez les étudiants de 3e année).

Ces pourcentages peuvent être comparés avec des données quantitatives sur les pauses dans des récits oraux, en langue maternelle et étrangère. Dans les études concernées (Towell, Hawkins & Bazergui 1996 ; Onnis 1999), les sujets ont commenté des extraits de film qu'ils venaient de regarder, sans utiliser des notes. R. Towell, R. Hawkins & N. Bazergui (1996 ; voir ch. 1, section 4.3, ch. 5, section 1) comparent des commentaires en anglais et en français, réalisés par 12 étudiants anglophones. Dans cet échantillon, les pauses occupent moyennement environ 34% de la durée du récit en anglais ; en français, elles représentent une proportion variable de la durée totale, suivant que l'enregistrement a été effectué avant ou après un séjour en France (respectivement 43% et 38%) (Towell, Hawkins & Bazergui 1996: 102). L. Onnis (1999) examine des commentaires en anglais et en italien, réalisés par des sujets anglophones ayant un niveau de compétence élevé en italien. Onnis constate que les pauses représentent environ 35% de la durée du discours, dans les deux langues (voir ch. 5, section 1).

Par rapport aux récits analysés par Towell, Hawkins & Bazergui (1996) et par Onnis (1999), la durée des pauses dans nos interprétations consécutives est généralement moins grande: chez les seuls étudiants de 3e année, en anglais, elle est comparable avec les durées que constatent ces auteurs. Cela suggère que, par rapport à des commentaires réalisés pratiquement sans préparation préalable, l'interprétation consécutive comporte moins de planification du discours «en ligne ». En d'autres termes, malgré les contraintes qui caractérisent l'interprétation consécutive (voir ch. 3, section 2), il est probable qu'elle tend à provoquer moins de pauses d'hésitation qu'une improvisation. Les consécutives en anglais réalisées par des étudiants débutants, qui n'ont pas encore maîtrisé les compétences nécessaires aux fins de la consécutive (écoute sélective, emploi des notes etc.), constituent une exception à cette observation générale.

Cette comparaison de la durée des pauses, dans l'interprétation consécutive et dans l'exposé, vient à l'appui de l'observation suivante, de D. Gile (1995a: 89):

L'interprète [en consécutive] connaît l'ensemble du segment de discours qu'il va interpréter avant d'en commencer la reformulation: Sur ce plan, il est parfois en meilleure situation que l'orateur, à qui il arrive de devoir improviser. [notre soulignage]

Bien que la planification préalable facilite dans une certaine mesure la tâche de l'interprète en consécutive, cette dernière comporte également des difficultés par rapport à l'exposé oral en langue maternelle. Dans un groupe d'étudiants en dernière année du cursus à l'ESIT, D. Gile (1987 ; voir 2.4) constate une fréquence plus élevée des fautes et maladresses de français dans des interprétations que dans des exposés. Gile (1995a: 89-90) attribue cela à trois contraintes qui caractérisent l'interprétation: (i) l'obligation de fidélité à un discours prononcé par quelqu'un d'autre ; (ii) le passage de la réception du message dans une langue vers la production dans une autre ; (iii) la nécessité de travailler vite. Ces caractéristiques de l'interprétation accréditent l'idée qu'elle demande plus de ressources cognitives que l'exposé, ce qui expliquerait la différence entre les deux en matière de fautes et maladresses.

La comparaison de la consommation de ressources cognitives dans l'exposé et dans

l'interprétation consécutive n'est toutefois pas simple. D'une part, en effet, l'exposé ne comporte pas les mêmes contraintes que la consécutive ; d'autre part, il est parfois caractérisé par un niveau de difficulté plus élevé, en fonction de l'absence de planification préalable.

1.2 Les pourcentages de pauses longues

Cette section, comme la précédente, présente d'abord les données brutes pour tous les individus concernés. Le tableau 14 indique, pour chacun d'entre eux, la proportion des pauses longues (≥ 2 sec.), exprimée comme pourcentage de la durée totale des pauses (voir ch. 6, section 5.1.2). Étant donné ses dimensions, le tableau est divisé en trois parties.

sujet n°		italien			anglais		
		p.p.	p.v.	toutes	p.p.	p.v.	toutes
1	(ét. 3e)	1	1	2	4	6,34	14,34
2	(ét. 3e)	2	2	4	8	0	16
3	(ét. 3e)	3	3	6	12	68,15	92,15
4	(ét. 3e)	4	4	8	16	5,14	37,14
5	(ét. 3e)	5	5	10	20	9,57	49,57
6	(ét. 3e)	6	6	12	24	0	48
7	(ét. 3e)	7	7	14	28	0	56
8	(ét. 3e)	8	8	16	32	0	64
9	(ét. 3e)	9	9	18	36	0	72
10	(ét. 3e)	10	10	20	40	5,08	85,08
11	(ét. 3e)	11	11	22	44	9,15	97,15
12	(ét. 3e)	12	12	24	48	42,88	138,88
13	(ét. 3e)	13	13	26	52	0	104
14	(ét. 3e)	14	14	28	56	0	112
15	(ét. 3e)	15	15	30	60	0	120

**DEUXIÈME PARTIE Étude expérimentale des pauses en interprétation consécutive ÉVOLUTION
DES PAUSES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'INTERPRÉTATION CONSÉCUTIVE**

sujet n°		italien			anglais		
(groupe)		p.p.	p.v.	toutes	p.p.	p.v.	toutes
16	(ét. 4e)	16	16	32	64	0	13,84
17	(ét. 4e)	17	17	34	68	11,53	11,65
18	(ét. 4e)	18	18	36	72	43,19	34,50
19	(ét. 4e)	19	19	38	76	17,27	17,16
20	(ét. 4e)	20	20	40	80	160	7,41
21	(ét. 4e)	21	21	42	84	168	7,13
22	(ét. 4e)	22	22	44	88	176	17,52
23	(ét. 4e)	23	23	46	92	0	7,35
24	(ét. 4e)	24	24	48	96	192	28,48
25	(ét. 4e)	25	25	50	100	0	5,92
26	(ét. 4e)	26	26	52	104	13,53	23,14
27	(ét. 4e)	27	27	54	108	216	432
28	(ét. 4e)	28	28	56	112	224	31,67
29	(ét. 4e)	29	29	58	116	232	24,83
30	(ét. 4e)	30	30	60	120	7,74	49,34

sujet n°		italien			anglais		
(groupe)		p.p.	p.v.	toutes	p.p.	p.v.	toutes
31	(prof.)	0	0	0	0	0	18,96
32	(prof.)	32	0	0	32	17,27	81,27
33	(prof.)	33	0	33	66	0	132
34	(prof.)	34	0	34	68	136	272
35	(prof.)	35	0	35	70	140	280
36	(prof.)	36	0	36	72	18,40	162,4
37	(prof.)	37	0	37	74	16,90	164,9
38	(prof.)	38	0	38	76	0	152
39	(prof.)	39	0	39	78	0	156
40	(prof.)	40	0	40	80	0	160
41	(prof.)	41	0	41	82	0	164
42	(prof.)	42	0	42	84	0	168
43	(prof.)	43	0	0	43	0	86
44	(prof.)	44	0	0	44	0	88
45	(prof.)	45	0	0	45	90	180

Le tableau 15 indique le pourcentage moyen de pauses longues, pour les trois groupes de sujets.

groupe	pauses en italien			pauses en anglais		
	pleines	vides	total	pleines	vides	total
3e année	22,29	14,46	20,83	41,35	9,77	28,44
4e année	14,95	6,50	12,53	23,84	6,22	30,06
interp. prof.	8,99	0	5,88	14,01	13,23	9,69

Dans notre expérience personnelle, les interprètes et les formateurs estiment généralement qu'une interprétation consécutive devrait durer un peu moins que le discours original. Cette recommandation est proposée entre autres par M.C. Palazzi (1999: 49). Les pauses longues, qui tendent à ralentir le débit, ne facilitent guère la réalisation de ce conseil. D'ailleurs, la fonction *stylistique* des pauses longues (par ex., pour la mise en relief d'un concept) se manifeste surtout dans des discours formels, voire solennels.⁷⁰ Dans des interprétations consécutives ayant une fonction informative (comme dans notre échantillon), il est plus probable qu'elles reflètent des hésitations. Effectivement, si on considère les commentaires introspectifs de nos sujets (voir, en particulier, section 4.2 du présent chapitre: tableau 26), ils n'attribuent leurs pauses à une tentative de mettre en relief un concept que dans 9 cas (sur un total d'environ 2000 pauses).

Dans le présent échantillon, le pourcentage de pauses longues en italien évolue conformément aux attentes: il est plus bas chez les interprètes professionnels que chez les étudiants et, parmi ceux-ci, plus bas chez les étudiants avancés que chez les débutants. En anglais, il en est de même pour les pauses pleines, alors que les pauses vides et l'ensemble des pauses (pleines + vides) ne suivent pas cette tendance. Ce manque d'évolution claire du paramètre sera commenté par la suite (voir 7.2.2).

Aux trois niveaux de formation/expérience, le pourcentage de pauses pleines longues est plus élevé que le pourcentage de pauses vides longues.

2. Les pauses en fonction du niveau de formation/ expérience

2.1 La durée des pauses en fonction du niveau de formation/expérience

La durée moyenne des pauses, aux trois niveaux de formation/expérience pris en considération, a fait l'objet d'une analyse de la variance (ANOVA) (voir ch. 6, section 6.2.1). Le tableau 16 indique les classes de pause pour lesquelles l'analyse identifie une différence significative entre les groupes.

⁷⁰ P. Pimsleur (1977: 15) commente la lenteur du débit chez les hommes politiques, pendant des discours prononcés à des occasions formelles, voire solennelles: « Le Général De Gaulle a prononcé son dernier discours à la nation française à la vitesse surprenante de 70 MPM seulement. »

**DEUXIÈME PARTIE Étude expérimentale des pauses en interprétation consécutive
ÉVOLUTION DES PAUSES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'INTERPRÉTATION**

pauses:	langue:	F	p	tests multiples d'après Bonferroni	
				différences significatives	niv. sig.
pleines + vides	italien	4,328	0,03	étud. 3e a. - interp. prof.	≤0,05
(sans distinction)	anglais	12,55	<0,01	étud. 3e a. - interp. prof.	≤0,01
				étud. 4e a. - interp. prof.	≤0,01
pleines	italien	3,389	0,05	étud. 3e a. - interp. prof.	≤0,10
	anglais	2,967	0,07	étud. 3e a. - interp. prof.	≤0,10
vides	anglais	5,278	<0,01	étud. 3e a. - interp. prof.	≤0,05

Dans la section 1.1 du présent chapitre, on a constaté, au fil de l'apprentissage, une diminution de la durée moyenne des pauses par minute. Le tableau 16 confirme en partie cette tendance, aussi bien en italien qu'en anglais. Sans distinction entre les pauses pleines et vides, la durée des pauses diffère de façon significative entre les groupes, l'écart étant plus net en anglais. Si les pauses pleines et vides sont considérées séparément, la différence entre les groupes est significative pour les pauses pleines dans les deux langues, et pour les pauses vides en anglais. L'écart n'est pas significatif pour les pauses vides en italien, dont la durée moyenne, à la différence des autres pauses, est plus élevée chez les étudiants de 4e année que chez les étudiants de 3e année (voir section 1.1, tableau 13).

Dans la plupart des cas, la durée moyenne des pauses ne diffère de façon significative qu'entre les étudiants de 3e année et les interprètes professionnels. Dans une seule partie de l'analyse (pauses pleines et vides, dans distinction, en anglais), il y a également une différence significative entre les étudiants de 4e année et les interprètes professionnels.

L'analyse statistique, tout en indiquant que la durée des pauses diminue au fil de l'apprentissage et de l'expérience, n'identifie donc pas d'évolution nette de ce paramètre à toutes les étapes concernées. En particulier, il n'y a pas de différence significative entre les durées des pauses chez les étudiants débutants et avancés. Cette constatation va dans le même sens que les études de D. Gile (1987) et de G.-V. Vik-Tuovinen (1995), qui n'identifient pas d'évolution nette de l'expression orale en cours de formation (voir ch. 5, section 4.1.2). Cela donne à penser que les compétences linguistiques et techniques de l'interprète se consolident à moyen, voire à long terme. D'ailleurs, la consolidation progressive des connaissances « procédurales » (c'est-à-dire, des compétences pratiques) a déjà été commentée (voir ch. 5, sections 3 et 4.1.3). Tout compte fait, il est raisonnable de penser qu'elles n'évoluent pas nécessairement par étapes bien distinctes (ex., 3e/4e année du cursus universitaire), et qu'il s'agit plutôt d'un continuum entre différents niveaux, qui ne diffèrent pas toujours de façon sensible.

Sur cette toile de fond, il est probable que la nature progressive de l'acquisition des compétences aura des répercussions sur l'évolution de la durée des pauses à différents

niveaux de formation/expérience, qui fait l'objet de notre première hypothèse (voir section 2.3 du présent chapitre).

2.2 Le pourcentage de pauses longues en fonction du niveau de formation/expérience

Comme la durée par minute des pauses, le pourcentage des pauses longues (≥ 2 sec.) a été évalué en considérant les pauses vides et pleines d'une part indistinctement, et d'autre part séparément. L'analyse de la variance a été utilisée pour comparer les pourcentages des pauses longues dans les trois groupes.

Le tableau 17 illustre les différences significatives entre les trois groupes. Sur six types de pauses (pleines et vides, aussi bien regroupées que séparées, dans les deux langues), les pourcentages des pauses longues diffèrent de façon significative dans cinq. Les pauses vides en anglais représentent la seule exception à cette tendance.

pauses:	langue:	F	p	tests multiples d'après Bonferroni	
				différences significatives	niv. sig.
pleines + vides	italien	6,055	<0,01	étud. 3e a. - interp. prof.	$\leq 0,05$
(total)	anglais	6,161	<0,01	étud. 3e a. - interp. prof.	$\leq 0,01$
pleines	italien	3,481	0,04	étud. 3e a. - interp. prof.	$\leq 0,05$
	anglais	8,203	<0,01	étud. 3e a. - interp. prof.	$\leq 0,01$
vides	italien	4,455	0,02	étud. 3e a. - interp. prof.	$\leq 0,05$
				étud. 4e a. - interp. prof.	$\leq 0,10$

Les tests multiples d'après Bonferroni montrent que les différences significatives concernent généralement les étudiants de 3e année et les interprètes professionnels, et que le pourcentage des pauses longues est significativement plus élevé chez les premiers. En plus, le pourcentage des pauses vides longues est significativement plus élevé, en italien, chez les étudiants de 4e année que chez les interprètes professionnels.

Comme au point précédent (section 2.1), il ne s'agit donc pas d'une évolution nette de ce paramètre à toutes les étapes de formation/expérience examinées. En particulier, aux fins de l'évaluation de notre première hypothèse (section 2.3), il faudra tenir compte de l'absence d'évolution claire de la durée des pauses entre les étudiants débutants et avancés d'une part, et entre les étudiants avancés et les interprètes professionnels d'autre part.

2.3 Évaluation de la première hypothèse: l'Évolution des pauses en fonction du niveau de formation/ expérience

Selon la première hypothèse de l'étude (voir ch. 5, section 5), la durée des pauses est plus basse chez les interprètes professionnels que chez les étudiants et, parmi ces

derniers, moindre en fin qu'en début de formation. Cette hypothèse n'est corroborée que dans une certaine mesure par l'analyse statistique. D'une part, la durée par minute des pauses et le pourcentage des pauses longues (≥ 2 sec.) sont en général significativement plus grands chez les étudiants de 3e année que chez les interprètes professionnels, que ce soit en italien ou en anglais (voir section 2.1 du présent chapitre). D'autre part, il n'y a d'évolution claire de ces paramètres ni entre les étudiants de 3e et de 4e année ni entre ces derniers et les interprètes professionnels (voir section 3.2 du présent chapitre). Les données ne démontrent donc pas de façon nette que la durée des pauses est moindre chez les interprètes professionnels que chez les étudiants. D'ailleurs, elles ne démontrent pas que la durée des pauses est moindre en fin qu'en début de formation.

Ce manque de différence nette entre les étudiants débutants et avancés peut être considéré comme pertinent au débat sur l'efficacité de la formation institutionnelle des interprètes, évoqué au chapitre 5 (par ex., Thiéry 1981: 105 ; Gile 1995a: 183 ; voir 5.4.1.2). Il reste pourtant à démontrer qu'un apprentissage « sur le tas » donne des résultats à terme plus visibles (c'est-à-dire que, chez des interprètes autodidactes, la durée des pauses diminue de façon significative pendant les premières années d'activité professionnelle).

En somme, nos résultats ne permettent pas de conclusion catégorique sur l'évolution de la durée des pauses au fil de la formation et de l'expérience. Toutefois, ils indiquent que les pauses durent significativement moins chez les interprètes professionnels que chez les étudiants débutants.

3. Les pauses en fonction de la langue d'expression

3.1 La durée des pauses en fonction de la langue d'expression

La durée moyenne des pauses par minute, dans chaque groupe de 15 sujets (étudiants de 3e année, étudiants de 4e année, interprètes professionnels), a été présentée en début de chapitre (section 1.1, tableau 13). Pour les pauses pleines et vides, elle est plus longue en anglais qu'en italien.

Dans l'ensemble, les tests *t* sur échantillons appariés indiquent que la durée moyenne des pauses est significativement plus grande en anglais qu'en italien. Cette tendance peut être identifiée non seulement dans l'ensemble de l'échantillon (45 sujets), mais également dans chaque groupe de 15 sujets.

Le tableau 18 indique les différences significatives entre les durées moyennes des pauses en anglais et en italien.

Echantillon	paire	t	sig. (à 1 q.)
entier (45 sujets)	pauses anglais - pauses italien	9,605	<,001
	pauses pleines anglais - pauses pleines italien	6,112	<,001
	pauses vides anglais - pauses vides italien	3,495	<,001
étudiants 3e année	pauses anglais - pauses italien	6,333	<,001
	pauses pleines anglais - pauses pleines italien	2,885	,012
	pauses vides anglais - pauses vides italien	2,737	,016
étudiants 4e année	pauses anglais - pauses italien	5,812	<,001
	pauses pleines anglais - pauses pleines italien	4,173	<,001
	pauses vides anglais - pauses vides italien	5,113	<,001
interprètes professionnels	pauses anglais - pauses italien	5,113	<,001
	pauses pleines anglais - pauses pleines italien	3,855	,002

Les seules pauses pour lesquelles la différence n'est pas significative sont les pauses vides, chez les étudiants de 4e année et les interprètes professionnels.

Si les pauses pleines et vides sont considérées ensemble, le rapport *t* (voir ch. 6, section 6.2.2) des paires « pauses anglais - pauses italien » est plus faible chez les interprètes professionnels (5,113) que chez les étudiants de 4e année (5,812), et moindre chez ceux-ci que chez les étudiants de 3e année (6,333). Cela suggère que l'écart entre les pauses en anglais et en italien devient progressivement plus faible au fil des années.

En revanche, la différence entre les pauses dans les deux langues n'évolue pas de façon évidente si on considère séparément les pauses pleines et vides. En ce qui concerne ces dernières, les résultats du test *t* chez les étudiants de 4e année et les interprètes professionnels ne sont pas significatifs (d'où leur omission du tableau 18). Quant à la durée des pauses pleines, le rapport *test* est plus grand chez les interprètes professionnels que chez les étudiants de 3e année (3,855 vs. 2,855), mais il est encore plus significatif chez les étudiants de 4e année ($t = 4,173$).

Tout compte fait, la différence entre les durées des pauses pleines, en anglais et en

italien, ne semble donc pas évoluer en fonction du niveau de formation et d'expérience. Il faudra tenir compte de cela quand nous évaluerons notre troisième hypothèse, sur l'évolution de la différence entre les durées de pauses en A et en B (voir section 3.4 du présent chapitre).

3.2 Le pourcentage de pauses longues en fonction de la langue d'expression

Les pourcentages des pauses longues (≥ 2 sec.) ont été examinés en fonction de la langue d'expression. Dans ce but, ils ont fait l'objet de tests *t* sur échantillons appariés. Nous avons comparé les pourcentages, en anglais et en italien, dans neuf paires: pauses pleines et vides, considérées soit ensemble soit séparément, chez les étudiants débutants, les étudiants avancés et les interprètes professionnels.

Le tableau 19 indique les paires pour lesquelles l'analyse identifie une différence significative.

échantillon	paire	t	sig. (à 1 q.)
étudiants 3e année	pauses anglais - pauses italien	1,536	0,074
	pauses pleines anglais - pauses pleines italien	2,592	0,011
	pauses vides anglais - pauses pleines italien	- 1,490	0,079
étudiants 4e année	pauses anglais - pauses italien	1,389	0,093
	pauses pleines anglais - pauses pleines italien	1,754	0,051
interprètes professionnels	pauses vides anglais - pauses vides italien	1,868	0,042

Dans toutes les paires, les deux langues sont citées dans le même ordre (l'anglais d'abord et l'italien ensuite). Ainsi, l'absence de signe devant le rapport *t* (par ex., « pauses anglais - pauses italien »: $t = 1,536$) indique que la classe d'explication concernée a une fréquence plus élevée en anglais. Dans un seul cas (« pauses vides anglais - pauses vides italien »: $t = - 1,490$), le signe devant le rapport *t* est négatif. Cela indique que la classe concernée est plus fréquente en italien. Les paires pour lesquelles il n'y a pas de différence significative (c'est-à-dire, pauses vides chez les étudiants de 4e année ; pauses pleines et vides ensemble, et pauses pleines séparément, chez les interprètes professionnels) n'ont pas été incluses dans le tableau.

Ces résultats ne permettent pas d'identifier une tendance claire. Sur neuf paires, on

voit les différences suivantes:

- 5 fois: pourcentage de pauses longues significativement plus élevé en anglais ;
- 1 fois: pourcentage de pauses longues significativement plus élevé en italien ;
- 3 fois: pourcentage de pauses longues pas significativement différent en anglais et en italien.

D'ailleurs, si on considère séparément chaque niveau de formation/expérience, aucun groupe ne montre une tendance univoque dans les trois comparaisons. Chez les étudiants débutants d'une part, et chez les étudiants avancés d'autre part, le pourcentage des pauses longues est significativement plus élevé en anglais dans deux comparaisons sur trois ; il en est de même, chez les interprètes professionnels, dans une comparaison sur trois.

Dans l'évaluation de notre hypothèse sur la durée des pauses en fonction de la langue d'expression (voir section 3.3), il faudra tenir compte de ce manque.

Nous avons déjà remarqué (ch. 2, section 4) que les pauses de plusieurs secondes ne tiennent probablement pas à des processus purement langagiers (Towell, Hawkins et Bazergui 1996: 91 ; Onnis 1999: 55-56), et que les recherches sur les pauses situent parfois autour de 3 secondes la durée maximum des pauses vides pertinentes à l'analyse des hésitations. Si les pauses particulièrement longues reflètent effectivement des problèmes non linguistiques (ex., résolution de doutes logiques), il est probable qu'elles ont une fréquence comparable en A et en B, ce qui tendrait à rapprocher les pourcentages de pauses de ≥ 2 sec. dans les deux langues. Dans ce cas-là, ce paramètre ne suivrait pas la même tendance que la durée moyenne des pauses par minute, qui diffère nettement en fonction de la langue d'expression.

Dans l'ensemble, le caractère hétérogène des données en matière de pauses longues suggère les commentaires suivants. Quand le pourcentage des pauses longues est plus ou moins égal dans les deux langues, il y a au moins deux explications possibles: (i) les pauses en question relèvent surtout de facteurs non linguistiques ; (ii) les sujets recourent à des stratégies qui leur permettent de s'exprimer avec un degré d'aisance comparable en A et B. Quand la proportion des pauses longues est plus élevée en anglais, cela tient probablement aux difficultés d'expression en B. Quand elle est plus élevée en italien, les sujets concernés ont probablement du mal à gérer des difficultés conceptuelles ou logiques dans le discours de départ. Cette dernière remarque sera approfondie par la suite (voir sections 4.2 et 4.6).

3.3 Évaluation de la deuxième hypothèse: les pauses en fonction de la langue d'expression

Selon notre deuxième hypothèse (voir ch. 5, section 5), la durée des pauses est plus grande en langue B (anglais) qu'en langue A (italien). *Cette hypothèse est corroborée* par nos données (voir plus haut, section 3.1), à cela près que la proportion de pauses longues ne diffère pas de façon significative suivant la langue d'expression (voir section précédente).

3.4 Évaluation de la troisième hypothèse: l'Évolution de la différence entre les pauses en langue A et en langue B

Selon notre troisième hypothèse (voir ch. 5, section 5), la différence entre les pauses en langue B (anglais) et en langue A (italien) est moins importante chez les interprètes chevronnés que chez les étudiants et, chez ces derniers, moins importante chez les étudiants avancés que chez les étudiants débutants.

Les résultats s'accordent en partie avec l'hypothèse. L'écart entre les durées des pauses dans les deux langues varie, selon qu'on considère les pauses pleines et vides ensemble ou séparément (voir section 3.1 du présent chapitre). D'une part, il devient progressivement plus faible, au fil des années, si les pauses pleines et vides sont considérées ensemble (voir plus haut, section 3.1). D'autre part, en ce qui concerne la durée des seules pauses pleines, l'écart entre les deux langues est plus faible chez les étudiants débutants que chez les autres sujets. Dans la mesure où les pauses pleines peuvent être considérées comme des hésitations (Duez 1982 ; voir ch. 2, section 2), cette constatation ne paraît pas conforme aux attentes: il n'y a pas de raison, a priori, que le degré d'aisance en A et en B s'écarte davantage chez les interprètes professionnels que chez les étudiants débutants.

L'examen des pauses longues permet cependant de nuancer ces observations sur les durées différentes des pauses pleines dans les deux langues d'expression. D'une part, la durée moyenne par minute des pauses pleines chez les interprètes professionnels est significativement plus grande en anglais qu'en italien (voir section 3.1 du présent chapitre: tableau 18). D'autre part, le pourcentage moyen de pauses pleines longues, en anglais et en italien, ne diffère de façon significative que chez les étudiants (surtout débutants), non chez les interprètes professionnels (voir section 3.2 du présent chapitre: tableau 19). D'ailleurs, nous avons déjà vu que le pourcentage moyen de pauses pleines longues diminue progressivement au fil des années: il est plus élevé chez les étudiants débutants que chez les étudiants avancés, et plus élevé chez ces derniers que chez les interprètes professionnels (voir section 1.2 du présent chapitre: tableau 15). Cela donne à penser que les interprètes professionnels font nettement plus de pauses pleines *brèves* en anglais qu'en italien.

Dans la section 3.2 du présent chapitre, nous avons proposé des explications de l'écart plus ou moins important entre les pourcentages de pauses longues en anglais et en italien. Ainsi, quand la proportion des pauses pleines longues est significativement plus élevée en anglais (comme chez les étudiants), cela tient probablement aux difficultés d'expression en B. Le manque de différence significative, chez les interprètes chevronnés, tient probablement à leur capacité d'utiliser des stratégies permettant de contourner les difficultés d'expression en B.

En résumé, la disparité entre les deux langues d'expression suit des tendances opposées, selon qu'on considère toutes les pauses ou les seules pauses pleines. Là où les durées par minute des premières se rapprochent progressivement dans les deux langues, l'écart entre l'anglais et l'italien s'accroît au fil des années si on ne considère que les pauses pleines. En revanche, le pourcentage de pauses pleines longues (≥ 2

sec.) ne diffère de façon significative, en anglais et en italien, que chez les étudiants.

3.5 Coefficients de corrélation entre les pauses en italien et en anglais

Les coefficients de corrélation (Vessereau 1947: 99-100 ; voir également ch. 6, section 6.2.2) entre les durées par minute des pauses, en anglais et en italien, ne sont pas directement pertinents aux hypothèses de l'étude. Ils ont été examinés dans une optique essentiellement exploratoire.

Le tableau 20 indique huit coefficients de corrélation significatifs, sur douze paires de variables (pauses pleines et vides, considérées aussi bien séparément qu'ensemble, dans l'échantillon entier ainsi que dans les trois groupes). Toutes ces corrélations sont positives. Les corrélations non significatives n'ont pas été incluses dans le tableau.

échantillon	paire	t(corrél. Pearson)	niveau signif.
entier (45 sujets)	pauses anglais / pauses italien	,664	,01
	pauses pleines anglais / pauses pleines italien	,461	,01
	pauses vides anglais / pauses vides italien	,588	,01
étudiants 3e année	pauses anglais / pauses italien	,728	,01
	pauses vides anglais / pauses vides italien	,619	,01
étudiants 4e année	pauses vides anglais / pauses vides italien	,515	,05
interprètes professionnels	pauses pleines anglais / pauses pleines italien	,531	,05
	pauses vides anglais / pauses vides italien	,668	,01

Dans le présent échantillon, les coefficients de corrélation occupent une gamme plutôt large (de 0,461 à 0,728). A l'intérieur de cette gamme, les corrélations les plus fortes ($t > 0,600$) se trouvent chez les étudiants de 3e année, chez les interprètes professionnels et dans l'échantillon entier. Elles concernent ou toutes les pauses (pleines et vides, considérées indistinctement) ou les pauses vides.

Les corrélations significatives indiquent que la relation supposée entre les durées des

pauses dans les deux langues ne peut pas être rejetée comme étant due au hasard. Dans cette optique, une interprétation possible de ces corrélations significatives est que les phénomènes d'hésitation maintiennent plus ou moins le même « profil » en langue maternelle et en langue étrangère (Deschamps 1980, Raupach 1980: voir ch. 1, section 4.3). L'étude détaillée de ce « profil », à travers la comparaison de la distribution des pauses dans les deux langues, n'est pas envisagée dans la présente enquête.

L'examen des corrélations met en lumière deux tendances: (i) des trois groupes de sujets, les seuls étudiants de 4^e année ne montrent pratiquement pas de corrélation significative entre les durées des pauses en anglais et en italien ; (ii) il n'y a pas de corrélation particulièrement forte entre les durées des pauses pleines en anglais et en italien.

La première tendance indique que, dans notre échantillon, le « profil » des pauses ne diffère en anglais et en italien que chez les étudiants de 4^e année. La deuxième tendance signifie que la durée des pauses pleines ne varie pas dans la même mesure en anglais et en italien. Étant donné qu'elle est significativement plus grande en anglais qu'en italien (voir section 4.1 du présent chapitre), nous proposons deux explications possibles de ce manque de corrélation forte entre les pauses pleines dans les deux langues:

les déclencheurs susceptibles de les provoquer sont plus fréquents en anglais 1.
Autrement dit, la production comporte probablement des problèmes d'expression plus fréquents en B qu'en A. Effectivement, le sujet n'a pas la même maîtrise d'une langue étrangère que de sa langue maternelle. Dans notre échantillon, il est donc probable que, par rapport à l'italien, l'anglais comporte davantage de difficultés de production à divers niveaux (grammatical, lexical, stylistique, etc.) ;

les pauses pleines individuelles durent davantage en anglais qu'en italien, car la 2.
disponibilité des connaissances linguistiques et des stratégies permet probablement une résolution plus rapide des problèmes d'expression en A qu'en B. Dans notre échantillon, cela signifierait des pauses plus courtes en italien qu'en anglais.

Dans certains cas, les corrélations significatives coïncident avec des différences significatives entre les durées des pauses en anglais et en italien (voir plus haut, section 3.1). Dans d'autres cas, les deux ne coïncident pas. Nous ne trouvons pas d'explication de cette coïncidence partielle entre les corrélations significatives et les différences significatives.

Tout compte fait, les coefficients de corrélation pourraient être examinés de façon plus approfondie dans des recherches ultérieures – par exemple, des études du « profil » des pauses en A et B, portant sur l'emplacement des pauses dans les énoncés.

3.6 Coefficients de corrélation entre les pauses vides et pleines

Aussi bien pour l'italien que pour l'anglais, l'analyse statistique prend en considération également les coefficients de corrélation entre les pauses vides et pleines (c'est à dire, pour les paires « pauses vides/pauses pleines en anglais » et « pauses vides/pauses pleines en italien »). Comme au point précédent, ces coefficients ne sont pas directement pertinents aux hypothèses qui font l'objet de l'étude, mais ils peuvent être examinés dans

une optique exploratoire.

En anglais, deux corrélations négatives sont significatives (niveau de signification = 0,05). Il s'agit de la paire « pauses vides/pauses pleines », aussi bien chez les étudiants de 4^e année (corr. = -,633) que chez les interprètes professionnels (corr. = -,569). En italien, la corrélation « pauses vides/pleines » n'est pas significative.

La signification des corrélations négatives a été expliquée au début de la section précédente. Les deux corrélations significatives indiquent que, chez les étudiants avancés et les interprètes professionnels, la durée des pauses en anglais suit des tendances opposés, selon qu'il s'agit de pauses vides ou de pauses pleines. Autrement dit, à mesure que la durée des pauses pleines monte, celle des pauses vides baisse, et vice versa. Les deux types de pause ne surviennent donc pas indistinctement. Dans le présent échantillon, nous avons vu que les pauses pleines ont une durée moyenne plus grande que les pauses vides, aussi bien en anglais qu'en italien (voir section 1.1 du présent chapitre: tableau 13). Certains auteurs considèrent que les pauses pleines correspondent systématiquement à des hésitations, mais il n'y a guère de consensus à cet égard (voir ch. 2, section 2). S'il en est ainsi, les pauses dans notre échantillon tiennent en grande partie à des hésitations. Toutefois, une telle interprétation ne peut être retenue que sous réserve. Effectivement, il est tout aussi raisonnable de considérer que les pauses pleines relèvent de l'habitude, non de l'hésitation.

En tout état de cause, étant donné le caractère exploratoire de notre étude des corrélations, il convient de vérifier si, dans d'autres échantillons: (i) il existe des corrélations négatives entre les pauses pleines et vides en B ; (ii) les pauses pleines ont systématiquement une durée plus grande que les pauses vides en B.

4. Analyse des explications « subjectives » des pauses

4.1 Synthèse des Résultats

Nous examinerons les explications « subjectives » des pauses en suivant la même démarche que dans l'étude de la durée des pauses. Autrement dit, nous résumerons dans la présente section les données brutes concernant les différentes catégories de déclencheur identifiées par nos sujets. A partir de cette synthèse, nous passerons à l'analyse statistique des résultats, en fonction du niveau de formation/expérience (voir section 4.3 du présent chapitre) et de la langue d'expression (voir section 4.5). Cela nous permettra d'évaluer nos hypothèses sur la fréquence des différentes classes d'explication des pauses (voir sections 4.4 et 4.6).

Les fréquences des différentes catégories d'explication des pauses (voir ch. 4, section 3; ch. 6, section 4.4) sont présentées au tableau 21.

Premièrement, les raisons que les sujets attribuent à leurs pauses ont été regroupées en cinq classes principales (voir ch. 4, section 3; ch. 6, section 5.2).

Les classes sont les suivantes: recherche d'un mot ou (re)formulation d'une expression ; problèmes grammaticaux ; problèmes de lecture des notes ; doutes d'ordre

**DEUXIÈME PARTIE Étude expérimentale des pauses en interprétation consécutive ÉVOLUTION
DES PAUSES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'INTERPRÉTATION CONSÉCUTIVE**

logique ; autres. Cette dernière classe comprend: (i) les pauses pour lesquelles les sujets ne trouvent pas d'explication ; (ii) les explications non prévues dans la « grille » initiale (par ex., recherche de l'intonation appropriée).

Les trois premières classes séparent les items linguistiques (expression) et non linguistiques (notes, logique). Les deux classes restantes (inexpliquée, hors-grille) comprennent des facteurs aussi bien linguistiques que non linguistiques.

En raison de ces dimensions, le tableau est divisé en deux parties.

	Groupe de sujets:	étudiants 3e		étudiants 4e		interp. prof.	
		it.	an.	It.	an.	It.	an.
A	Recherche d'un mot ou (re)formulation d'une expression						
A.1	recherche d'un synonyme pour mot « banal »			1	1		
A.2	recherche d'un synonyme pour éviter répétition	5	5	3	5	2	6
A.3	recherche d'un mot/expression plus approprié	22	7	28	26	12	18
A.4	trilage de mots/expressions possibles	16	13	20	18	9	13
A.5	recherche d'un terme/expression en l'ange cible	44	94	68	72	31	43
A.6	choix lexical limité par la formulation du début d'énoncé	4	2	3	2		3
A.7	doute concernant l'acceptabilité de l'expression	11	39	14	32	8	22
A.8	Est-il acceptable de conserver une forme anglaise ?			2		2	
A.9	Faut-il une explication transculturelle ?						
A.10	reformulation d'une construction déjà entamée	1	5	7	1	1	2
A.11	recherche d'une expression « charnière »	13	13	14	16	4	2
A.12	recherche d'une expression pour terminer l'énoncé	15	11	12	8	9	6
A.13	transfert adjectif d'un substantif à un autre						
B	Problèmes grammaticaux						
B.1	transformation grammaticale		2	2		1	
B.2	doute syntaxique en l'ange cible	7	13	5	8	2	5

	Groupe de sujets:	étudiants 3 ^e		étudiants 4 ^e		interp. prof.	
		it.	An.	It.	an.	It.	an.
C	PROBLÈMES DE LECTURE DES NOTES						
C.1	reconstruction d'un segment de discours à partir d'une note succincte	37	26	34	18	17	15
C.2	recherche d'un nom propre partiellement noté						
C.3	hésitation due à une élaboration fautive des notes	3	3	2		1	3
C.4	tentative d'éliminer une répétition	6	1	6	5	2	2
C.5	nécessité de reconstruire sans repères écrits	4	3	4	6	4	2
C.6	difficulté de relecture des notes	4	3	5	4	5	14
C.7	difficulté de compréhension du sens des notes ou du concept	32	30	28	30	15	30
C.8	mot/symbole lu tardivement	1	4		3	4	8
C.9	tourne la page et change de thème	2		4	3		1
C.10	tourne la page et se rend compte d'avoir mal anticipé la suite				1		
C.11	saute une page						
C.12	introduction d'un thème nouveau	11	7	2	7		
C.13	« repêchage » du sujet de l'énoncé précédent		1			1	
C.14	La division des notes est-elle appropriée ?	1		2	1		1
C.15	Aurait-il fallu une division des notes ?	1			1		
D	DOUTES D'ORDRE LOGIQUE						
D.1	détail apparemment manquant	7	3	13	5	12	5
D.2	met en question la logique/exactitude de ce qu'il dit	30	19	25	18	12	11
D.3	doute sur l'exactitude des notes	4		1	4	5	5
D.4	cherche à être vague - mais pas trop !	3		1	1	2	
E	AUTRES						
E.1	pas de raison apparente	57	63	41	67	68	80
E.2	hors-grille	28	28	35	49	38	20
	TOTAL	369	395	382	412	267	317

Aux fins de l'analyse statistique, les occurrences des différentes classes d'explication des pauses ont été converties en pourcentages (voir ch. 6, section 5.2).

Avant d'analyser la fréquence des différentes classes, il convient de vérifier dans quelle mesure les explications « hors-grille », qui ne correspondent pas aux catégories identifiées dans l'étude-pilote, peuvent être incluses dans les quatre premières classes.

4.2 Les hésitations hors-grille

Considérer les hésitations comme « hors-grille » signifie qu'elles ne correspondent pas aux classes identifiées, à la suite de l'étude pilote, dans la grille provisoire des

explications des pauses.

Sur un total de plus de deux mille commentaires sur les pauses identifiées pendant l'étude, moins de deux cents ne correspondent pas aux classes prévues. (Le chiffre exact est de 198 pauses hors-grille, sur un total de 2.142 hésitations commentées, soit 9,24% de toutes les explications recueillies.) La grille provisoire a constitué donc une base appropriée pour l'analyse.

Le tableau 22 fournit une liste, dans un ordre décroissant en termes de fréquence, des catégories d'explication hors-grille évoquées au moins cinq fois.

Explication	fréquence		
	it.	an.	total
- tentative d'atténuer l'expression	16	0	16
- omission « tactique» (difficulté, redondance)	6	9	15
- pause pour gagner du temps/ se reposer	7	7	14
- tourne la page sans changement de section/ pour voir la suite	7	7	14
- remaniement de la séquence des notes	5	8	13
- pense à un problème imminent	5	7	12
- pense à un problème précédent	2	9	11
- tentative de mettre en relief un concept	6	3	9
- regarde la suite des notes	5	4	9
- ajout d'une précision par rapport aux notes	5	3	8
- recherche de l'intonation appropriée	4	2	6
- « rodage » initial	2	3	5

Toutes ces explications se manifestent dans les deux langues, à cela près que la plus fréquente (« tentative d'atténuer l'expression ») n'est identifiée que dans l'interprétation de l'anglais vers l'italien. Étant donné le niveau des connaissances linguistiques des sujets concernés, il paraît improbable qu'ils soient insensibles à ce genre de nuance en anglais. Une explication possible tient aux expressions fortes qu'utilise l'orateur anglais pour critiquer le manque d'enthousiasme de l'Angleterre vis-à-vis des institutions européennes. Par exemple, il évoque la politique étrangère de son pays en utilisant des épithètes comme « stupide » et « arrogante ». L'interprète tend probablement à atténuer ce genre d'expression, par ailleurs absent du discours source en italien.

Nous avons vu, plus haut, que les hésitations hors-grille représentent environ 9% de toutes les explications fournies par nos sujets. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un pourcentage élevé, nous estimons qu'il est approprié de classer les items concernés dans les quatre classes qui feront l'objet de l'analyse statistique, à savoir: problèmes d'expression ; problèmes de lecture des notes ; doutes d'ordre logique ; autres. Par exemple, le premier item du tableau 26 (« tentative d'atténuer l'expression ») est considéré comme difficulté d'expression. Quant aux items qui ne peuvent pas être attribués de façon claire à l'une des classes prévues (par ex., les omissions « tactiques » pouvant être provoquées par des difficultés linguistiques ou techniques), nous les avons maintenu dans la classe des explications « hors-grille ».

4.3 Inclusion des explications hors-grille dans le classement des données

Le tableau 23 indique la fréquence absolue et le pourcentage des explications appartenant à chaque classe, après le classement des explications hors-grille. Les données sont présentées pour l'italien et l'anglais, aussi bien séparément que pour les deux langues ensemble. Le tableau n'examine pas les trois niveaux de formation/expérience séparément. La case « expression » comprend les deux classes de problème linguistique identifiées dans le tableau 21, c'est-à-dire « Recherche d'un mot ou (re)formulation d'une expression » et « Problèmes grammaticaux ».

raisons des pauses	italien	(%)	anglais	(%)	italien + anglais	(%)
expression	435	(42,73%)	544	(48,40%)	979	(45,70%)
notes	256	(25,15%)	248	(22,05%)	504	(23,53%)
logique	129	(12,67%)	82	(7,30%)	211	(9,85%)
inexpliquée	166	(16,31%)	207	(18,42%)	373	(17,42%)
hors-grille	32	(3,14%)	43	(3,83%)	75	(3,50%)
total	1018	(100%)	1124	(100%)	2142	(100%)

Dans les trois premières classes, les sujets évoquent plus souvent des facteurs linguistiques que non linguistiques. Si on considère les deux langues ensemble, le pourcentage de la classe « expression » est de 45,70%, tandis que le total des classes « notes » (23,53%) et « logique » (9,85%) est de 33,38%. L'importance relative des facteurs linguistiques et non linguistiques, en italien et en anglais séparément, sera analysée par la suite (section 4.6).

Les tableaux 24 et 25 présentent la fréquence des différentes classes de déclencheur dans chaque groupe (étudiants de 3e année, étudiants de 4e année et interprètes professionnels). Les fréquences absolues sont résumées au tableau 24, les pourcentages des explications totales au tableau 25.

raisons des pauses:	3e année		4e année		interp. prof.	
	italien	anglais	italien	anglais	italien	anglais
expression	147	211	195	214	93	119
notes	108	83	93	85	55	80
logique	45	23	42	30	42	29
inexpliquée	57	63	41	67	68	77
hors-grille	12	15	11	16	9	12
total	369	395	382	412	267	317

Dans le tableau 24, le total des commentaires fournis est plus élevé chez les étudiants avancés que chez les étudiants débutants, et plus élevé chez ces derniers que

chez les interprètes professionnels. Ces derniers fournissent donc moins de commentaires que les étudiants. Il est intéressant de comparer cette tendance avec les données de G.-V. Vik-Tuovinen (à p.). Celle-ci a recueilli des commentaires rétrospectifs sur une interprétation simultanée, du finnois vers le suédois, effectuée par six étudiants débutants, huit étudiants avancés et sept interprètes professionnels. La méthodologie de Vik-Tuovinen a été différente de la nôtre, à deux égards: (i) elle n'a pas toujours interviewé les sujets le jour où ils ont réalisé l'interprétation ; (ii) ses sujets ont écouté l'enregistrement aussi bien de l'interprétation que du discours source, dont ils pouvaient lire également la transcription. Dans l'échantillon de Vik-Tuovinen, les moyennes des commentaires fournis par les trois groupes sont les suivantes: étudiants débutants, 20 commentaires par sujet ; étudiants avancés, 32 commentaires par sujet ; interprètes professionnels, 44 commentaires par sujet. Selon Vik-Tuovinen, cette augmentation progressive du nombre de commentaires indique que la capacité d'analyse intro-/rétrospective se développe en fonction du niveau de formation/expérience. En revanche, dans notre échantillon, les interprètes professionnels fournissent moins de commentaires que les étudiants, probablement parce qu'ils tendent à faire moins de pauses (et surtout moins de pauses longues, susceptibles de commentaire) que les étudiants. Dans le seul cas des pauses « inexplicées », les interprètes professionnels font davantage de commentaires que les étudiants. Cette exception à la tendance générale sera commentée après le tableau 25.

raisons des pauses:	3e année		4e année		interp. prof.	
	italien	anglais	italien	anglais	italien	anglais
expression	39,84%	53,42%	51,05%	51,94%	34,83%	37,54%
notes	29,27%	21,01%	24,35%	20,64%	20,60%	25,24%
logique	12,20%	5,82%	10,99%	7,28%	15,73%	9,15%
inexpliquée	15,45%	15,95%	10,73%	16,26%	25,47%	24,29%
hors-grille	3,24%	3,80%	2,88%	3,88%	3,37%	3,78%
total	1.00%	1.00%	1.00%	1.00%	1.00%	1.00%

Les pourcentages confirment que les pauses inexplicées sont plus fréquentes chez les interprètes professionnels que chez les étudiants. Les pauses inexplicées peuvent être interprétées de plusieurs façons. Par exemple, il est probable que les interprètes professionnels gèrent de façon efficace les problèmes linguistiques et extra-linguistiques qui relèvent de processus conscients, et notamment: problèmes de choix lexical en langue d'arrivée ; problèmes de lecture des notes ; doutes d'ordre logique etc. La gestion efficace de ces problèmes est susceptible de donner un relief plus grand aux hésitations déclenchés par des processus inconscients, que les interprètes ne réussissent pas à expliciter.

A part les pauses inexplicées, il y a des tendances dans d'autres classes également: (i) la diminution du pourcentage de commentaires sur les difficultés d'expression en anglais chez les interprètes professionnels (37,54%), par rapport aux étudiants débutants (53,42%) et avancés (51,94%) ; (ii) la diminution progressive du

pourcentage de commentaires sur les difficultés de lecture des notes en italien (29,27% chez les étudiants débutants, 24,35% chez les étudiants avancés, 20,60% chez les interprètes professionnels) ; (iii) le pourcentage légèrement plus élevé de commentaires sur les problèmes d'ordre logique chez les interprètes professionnels, par rapport aux étudiants.

Après le classement de la plupart des explications hors-grille, celles-ci représentent maintenant moins de 4% du total. Il s'agit principalement d'explications qui tiennent à un manque (ou à une perte) de concentration, ou bien à un état de tension psychologique. Par exemple, les catégories hors-grille les plus fréquentes comprennent les items suivants: pause pour gagner du temps ou pour se reposer ; pause pour penser à un problème imminent ou précédent ; « rodage » initial.

Le tableau 26 indique la proportion des items linguistiques et non linguistiques, à la suite du classement de la plupart des explications hors-grille.

facteurs	3e année			4e année			interp. prof.		
	italien	anglais	moy.	italien	anglais	moy.	italien	anglais	moy.
ling.	39,84%	53,42%	46,63%	51,05%	51,94%	51,50%	34,83%	37,54%	36,19%
non ling.	41,47%	26,83%	34,15%	35,34%	27,92%	31,63%	36,33%	34,39%	35,36%

Chez les interprètes professionnels, les proportions des items linguistiques et non linguistiques sont relativement proches, alors que les étudiants tendent à mentionner plus souvent des difficultés linguistiques. Parmi les explications possibles de cette différence (par ex., niveau de compétence linguistique ; sensibilité à la tension psychologique), nous estimons que le recours aux stratégies permet probablement aux interprètes professionnels de mieux contourner les difficultés linguistiques que les étudiants.

En anglais, les sujets évoquent systématiquement un pourcentage plus élevé de problèmes linguistiques que de facteurs non linguistiques. En italien, la comparaison des items linguistiques et non linguistiques donne lieu à deux constatations: (i) chez les étudiants débutants et les interprètes professionnels, il y a un pourcentage légèrement plus élevé de facteurs non linguistiques que de facteurs linguistiques ; (ii) les étudiants de 4e année évoquent plus souvent des problèmes linguistiques (51,05%) que des problèmes non linguistiques (35,34%). Nous n'identifions pas d'explication évidente de cette différence entre les étudiants de 4e année et les deux autres groupes.

Les données résumées aux tableaux 24 et 25 font l'objet de l'analyse statistique dans les sections suivantes (4.4 et 4.5).

4.4 La fréquence des différentes classes d'explication en fonction du niveau de formation/expérience

La fréquence des différentes classes d'explication, en fonction du niveau de formation/expérience, a été évaluée au moyen d'une analyse de la variance (ANOVA). Cette analyse permet d'identifier des différences significatives entre les groupes (étudiants de 3e année, étudiants de 4e année, interprètes professionnels), qui sont

indiquées au tableau 27. La colonne « tests multiples d'après Bonferroni: différences significatives » indique d'éventuelles différences significatives identifiées par des comparaisons appariées sur les trois niveaux de formation/expérience (étudiants de 3e année, étudiants de 4e année, interprètes professionnels) (voir ch. 6, sections 6.2.1 et 6.2.3).

langue	catégorie	F	p	tests multiples d'après Bonferroni	
				différences significatives	niv. sig.
italien et anglais	problèmes d'expression	6,280	<0,01	étud. 3e a. - interp. prof.	≤0,10
				étud. 4e a. - interp. prof.	≤0,01
	doutes logiques	2,491	0,10	---	---
	non expliquée	4,086	0,03	interp. prof. - étud. 4e a.	≤0,05
italien:	problèmes d'expression	5,806	<0,01	étud. 4e a. - étud. 3e a.	≤0,10
				étud. 4e a. - interp. prof.	≤0,01
	doutes logiques	3,002	0,06	---	---
	non expliquée	5,333	<0,01	interp. prof. - étud. 4e a.	≤0,01
anglais:	problèmes d'expression	4,551	0,02	étud. 3e a. - interp. prof.	≤0,05
				étud. 4e a. - interp. prof.	≤0,10
	doutes logiques	3,849	0,04	interp. prof. - étud. 3e a.	≤0,05

Si toutes les explications sont considérées, sans égard à la langue d'expression, il y a des différences significatives dans trois classes d'explication sur cinq. L'analyse séparée des deux langues identifie davantage de différences significatives entre les groupes en italien (trois classes d'explication sur cinq) qu'en anglais (deux classes d'explication).

Les évolutions les plus significatives sont les suivantes: (i) dans les deux langues, considérées aussi bien séparément qu'ensemble, diminution des problèmes d'expression, surtout chez les interprètes professionnels par rapport aux deux groupes d'étudiants ; (ii) pour les deux langues ensemble et pour l'italien, augmentation du pourcentage des hésitations inexplicables, surtout chez les interprètes professionnels par rapport aux étudiants avancés (voir plus haut, section 4.1).

Comme les données sur la durée des pauses, les pourcentages des différentes classes d'explication ne montrent pas d'évolution claire à tous les niveaux considérés. Selon notre quatrième hypothèse, nous nous attendions à ce que les problèmes de lecture des notes et les doutes logiques soient mentionnés moins souvent par les interprètes professionnels que par les étudiants et, parmi ceux-ci, moins souvent par les étudiants avancés que par les débutants. Dans la section suivante, nous verrons qu'il n'en est pas ainsi dans notre échantillon.

4.5 Évaluation de la quatrième hypothèse: les explications des pauses en fonction du niveau de formation/ expérience

Selon la quatrième hypothèse (voir ch. 5, section 5), les problèmes perçus comme non linguistiques deviennent proportionnellement moins fréquents, par rapport à l'ensemble des problèmes, au fil de l'apprentissage et de l'expérience.

Dans l'ensemble, la perception des problèmes de la part des interprètes ne suit pas une évolution bien définie. Contrairement à notre hypothèse, le pourcentage des problèmes non linguistiques, sur l'ensemble des problèmes, ne diminue pas de façon significative. Au contraire, la fréquence relative des doutes logiques est plus élevée chez les interprètes professionnels que chez les étudiants de quatrième année.

La perception des problèmes d'expression tend à devenir moins fréquente au fil des années. Toutefois, bien que la fréquence moyenne de cette classe d'explication tende à être significativement plus élevée chez les étudiants que chez les interprètes professionnels, elle ne diminue pas de façon systématique tout le long de la courbe d'apprentissage. Dans certains cas, elle est plus élevée chez les étudiants avancés que chez les étudiants débutants (italien + anglais, étudiants débutants 4876,200 vs. étudiants avancés 5296,200 ; italien, étudiants débutants 4110,733 vs. étudiants avancés 5197,867). Cette constatation va dans le sens des remarques concernant la durée moyenne des pauses aux différents niveaux de formation/expérience (voir sections 2.1 et 2.2 du présent chapitre). Autrement dit, les relations entre ces derniers sont plus complexes que nous ne l'avons prévu dans nos hypothèses de travail.

Nos sujets, qui sont ou des étudiants universitaires ou des interprètes professionnels, ont en principe des connaissances linguistiques d'un niveau élevé. Toutefois, la fluidité du débit relève à la fois de connaissances linguistiques, de la disponibilité linguistique et de compétences non linguistiques (ex., gestion des notes) (voir ch. 5, sections 2 - 2.3). Il est possible que les interprètes expérimentés aient bien consolidé ces dernières, y compris la capacité de recourir aux stratégies (voir ch. 5, section 2.3, résumé de Cai 2000). Cela les amènerait à mieux contourner que les étudiants les difficultés linguistiques.

L'importance relative des compétences linguistiques et non linguistiques dans les deux langues d'expression fait l'objet de commentaires plus détaillés dans la section suivante (4.6).

4.6 La fréquence des différentes classes d'explication en fonction de la langue d'expression

En ce qui concerne la comparaison inter-langues des explications des pauses, les données des trois groupes ont fait l'objet de tests *t* sur échantillons appariés.

Le tableau 28 identifie les classes d'explication pour lesquelles les tests statistiques ont identifié une différence significative. Dans toutes les paires, les deux langues sont citées dans le même ordre (l'anglais d'abord et l'italien ensuite). Ainsi, l'absence de signe devant le rapport *t* (par ex., « expression anglais - expression italien »: $t = 2,949$) indique que la classe d'explication concernée a une fréquence plus élevée en anglais ; un signe

négatif devant le rapport t (par ex., « notes anglais - notes italien »: $t = - 1,849$) indique que la classe concernée est plus fréquente en italien.

échantillon	paire	t	sig. (à 1 q.)
étudiants 3e année	expression anglais - expression italien	2,949	0,005
	notes anglais - notes italien	- 1,849	0,043
	logique anglais - logique italien	- 4,313	< 0,001
étudiants 4e année	notes anglais - notes italien	- 1,592	0,067
	logique anglais - logique italien	- 1,858	0,043
	inexpliquée ang. - inexpliquée it.	3,117	0,004
interprètes professionnels	notes anglais - notes italien	1,676	0,058
	logique anglais - logique italien	- 2,245	0,021

La perception de problèmes d'expression ne diffère significativement en italien et en anglais que chez les étudiants débutants. Si les débutants possèdent moins que les interprètes expérimentés les stratégies permettant de contourner les difficultés linguistiques, il est probable que cela comporte une perception accrue de ces dernières, surtout en langue B (voir commentaires à la fin de la section 1.1 du présent chapitre.).

Les deux classes de problèmes non linguistiques (difficultés de lecture des notes ; doutes d'ordre logique) sont presque toujours significativement plus fréquentes en italien qu'en anglais. Cela reflète probablement une prise de conscience plus grande des problèmes non linguistiques (par ex., gestion des notes et des nuances logiques du texte) en A (voir plus haut, section 3.4).

En ce qui concerne la fréquence des doutes logiques dans l'interprétation vers l'italien, une autre explication est également possible. Bien que les deux discours de départ utilisés dans l'étude soient en principe comparables (voir ch. 6, section 3.4), l'orateur anglais examine les relations anglo-européennes dans une perspective anglaise. Malgré la simplicité des concepts (voir ch. 6, section 3.3), il est donc possible qu'il s'agisse d'une optique inhabituelle pour des sujets italophones et que cela comporte quelques doutes logiques sur le raisonnement de l'orateur. Par exemple, selon l'orateur, les Britanniques se méfiaient de tout projet d'un marché européen dans l'après-guerre, car ils pensaient que les pays voisins considéraient l'aide de la Grande-Bretagne comme décisive aux fins de leur reprise économique. Une telle perspective ne correspond pas tout-à-fait à la façon de voir l'isolationnisme britannique chez de nombreux collègues italiens, qui tendent à le considérer tout simplement comme hérité d'une mentalité

impérialiste.

4.7 Évaluation de la cinquième hypothèse: les explications des pauses en fonction de la langue d'expression

Selon la cinquième hypothèse (voir ch. 5, section 5), les sujets perçoivent davantage de problèmes linguistiques en B qu'en A.

Dans la section précédente, nous avons vu que les hésitations attribuées à des difficultés d'expression sont significativement plus fréquentes en anglais qu'en italien dans un seul groupe sur trois (étudiants débutants). Chez les étudiants avancés et les interprètes professionnels, la fréquence de cette classe d'hésitation ne diffère pas de façon significative entre l'anglais et l'italien.

En somme, les résultats, chez les étudiants débutants et les interprètes professionnels, *ne renforcent pas notre hypothèse* .

5. RÉSUMÉ gÉNÉRAL des RÉSULTATS

Les résultats de l'étude peuvent être résumés de la façon suivante:

l'analyse renforce en partie notre première hypothèse. La durée moyenne par minute 1. des pauses est significativement plus courte chez les interprètes professionnels que chez les étudiants débutants (voir section 2.1). Le pourcentage de pauses longues (d'au moins 2 sec.), calculé sur la durée totale des pauses, tend lui aussi à être significativement plus bas chez les interprètes professionnels que chez les étudiants débutants (voir section 2.2). Aussi bien en italien qu'en anglais, la durée moyenne des pauses est donc caractérisée généralement par un écart significatif entre les débutants et les interprètes chevronnés. En revanche, l'évolution n'est pas significative à tous les niveaux considérés. Elle semble effectivement se manifester de façon trop graduelle pour que la durée des pauses soit significativement plus basse chez les étudiants avancés, par rapport aux étudiants débutants. Les résultats suggèrent que l'acquisition et la consolidation des compétences se manifestent à moyen ou à long terme. Si on considère la durée des pauses en tant qu'indice de l'aisance du débit, ce paramètre ne diffère de façon significative ni entre les étudiants débutants et avancés ni entre ces derniers et les interprètes professionnels ;

les résultats viennent à l'appui de notre deuxième hypothèse. La durée des pauses 2. est effectivement plus élevée en langue B (anglais) qu'en langue A (italien). La différence inter-langues se manifeste aussi bien pour l'ensemble du présent échantillon que pour chacun des trois groupes séparément (voir section 3.1). En ce qui concerne le pourcentage de pauses longues (> 2 sec.), calculé sur la durée totale des pauses, la comparaison entre l'anglais et l'italien n'identifie pas de tendance nette et univoque (voir section 3.2). L'écart entre les deux langues n'est significatif que dans six paires sur neuf: le pourcentage de pauses longues est significativement plus élevé en anglais dans cinq cas, et en italien dans un cas. Si on considère séparément chaque niveau de formation/expérience, aucun groupe ne montre une tendance claire

dans les trois comparaisons (toutes pauses, pauses pleines, pauses vides). Ainsi, les pourcentages des pauses longues ne renforcent ni n'infirmement pas notre deuxième hypothèse ;

selon notre troisième hypothèse, la différence entre la durée des pauses en A et en B 3. diminue progressivement, au fil de la formation et de l'expérience. Chez le groupe des interprètes chevronnés, cette différence est effectivement moindre que chez les étudiants. Pourtant, les résultats ne démontrent pas qu'il s'agit d'une tendance nette et systématique. Par exemple, en ce qui concerne la durée des pauses pleines, l'écart entre l'anglais et l'italien est plus faible chez les étudiants débutants que chez les étudiants avancés et les interprètes professionnels (section 3.1). Le postulat que les pauses pleines reflètent généralement des « crises de production » est controversé. Si on l'accepte, il paraît à première vue surprenant qu'elles aient plus ou moins la même durée dans les deux langues que chez les débutants. L'explication probable est le perfectionnement des compétences extra-linguistiques (ex., emploi des notes), qui fait que la gestion de la production linguistique prend progressivement un relief plus grand et que les problèmes d'expression ne persistent de façon marquée qu'en langue B. Une telle explication est compatible avec les observations sur la quatrième hypothèse, au point suivant. L'analyse des coefficients de corrélation suggère une certaine ressemblance du « profil » distributionnel des pauses dans les deux langues. Cette observation pourrait faire l'objet d'études ultérieures ;

selon notre quatrième hypothèse, les problèmes perçus comme non linguistiques 4. (gestion des notes, doutes logiques) deviennent proportionnellement moins fréquents en proportion, par rapport à l'ensemble des problèmes, au fil de l'apprentissage et de l'expérience. Dans l'ensemble, les résultats de l'étude ne démontrent pas cette proposition. La tendance la plus significative qui se manifeste au fil des années est la diminution dans la perception des problèmes d'expression. Bien que cette tendance se manifeste dans les deux langues (voir section 4.4, tableau 30), elle est plus nette en italien. Nous avons déjà remarqué, au point précédent, que le perfectionnement des compétences extra-linguistiques (ex., gestion des notes) met probablement en relief les différents niveaux de maîtrise linguistique en A et B. D'ailleurs, cela va dans le même sens que notre cinquième hypothèse, examinée au point suivant. Enfin, les pauses « inexplicables » sont plus fréquentes chez les interprètes professionnels que chez les étudiants de 4e année, dans les deux langues considérées ensemble et en italien ;

notre cinquième hypothèse concerne la fréquence de la perception des problèmes 5. d'expression selon la langue d'expression (voir section 4.7). En particulier, nous avons supposé que les sujets perçoivent davantage de problèmes linguistiques en B qu'en A. Les résultats ne corroborent pas l'hypothèse, en ce sens que la perception des problèmes d'expression n'est significativement plus fréquente en anglais que chez les étudiants de troisième année. En revanche, la perception des problèmes extra-linguistiques (notes, logique) tend à être plus fréquente en italien, à tous les niveaux de formation/expérience considérés.

6. Analyse a posteriori de la méthodologie et possibilités de recherches ultérieures

6.1 Observations générales

L'étude donne lieu à plusieurs commentaires concernant la méthodologie utilisée.

L'avantage principal de cette méthodologie est sa simplicité. La gestion pratique des enregistrements, des interviews et de l'analyse acoustique ne comporte pas de problèmes particuliers. L'appareillage nécessaire consiste en un magnétophone, un ordinateur doté de système audio et un logiciel de numérisation (pour la création des oscillogrammes). En matière d'organisation logistique également, il ne faut que coordonner des rendez-vous individuels avec les sujets, aux fins des enregistrements et des interviews.

A condition que la durée des enregistrements ne dépasse pas quelques minutes, il n'est pas difficile de recueillir les commentaires des sujets sur les hésitations principales. En revanche, la démarche serait plus difficile en cas d'enregistrements plus longs, en ce sens que la discussion des pauses nécessiterait davantage de temps et risquerait d'être considérée inintéressante par les sujets. Pour discuter d'un enregistrement qui dure quelques minutes, il faut parfois une heure ; le recueil de commentaires sur un enregistrement d'une quinzaine de minutes nécessiterait donc la participation du sujet pendant plusieurs heures.

La partie la plus longue du travail est la lecture des oscillogrammes. Ils peuvent être créés rapidement, mais la mesure de toutes les pauses comprises en un enregistrement de quelques minutes nécessite souvent quelques heures de travail. Dans la présente étude, la durée de chaque interprétation a été généralement de 3-4 minutes et la fréquence moyenne des pauses a été de l'ordre de 25 par minute (les valeurs étant bien plus élevées chez certains sujets). L'inventaire des pauses dans chaque enregistrement comporte donc l'identification et la mesure d'une centaine de pauses.

6.2 Limites méthodologiques de l'étude

Une première limite de notre recherche concerne l'étude des pauses (et des facteurs qui les déterminent) en A et en B. Pour approfondir cet aspect de notre enquête, il faudrait également un échantillon de sujets anglophones ayant l'italien comme langue B. Cela permettrait une comparaison « croisée », basée sur les quatre situations suivantes: (i) discours d'arrivée en anglais, réalisé par des sujets anglophones ; (ii) discours d'arrivée en anglais, réalisé par des sujets italo-phones ; (iii) discours d'arrivée en italien, réalisé par des sujets anglophones ; (iv) discours d'arrivée en italien, réalisé par des sujets italo-phones. Sans ce genre d'analyse, les tests inter-langues ne peuvent être interprétés de façon univoque: à la limite, il est possible que les résultats reflètent des différences propres à l'italien et à l'anglais, sans égard à leur statut en tant que langues A et B respectivement.

En matière de combinaison linguistique, il paraît utile également que l'on considère

d'autres langues. A cet égard, X. Cai (2000) a étudié différentes variables, y compris la durée des pauses, dans des interprétations consécutives réalisées en chinois (A) et en français (B). Cai identifie des pauses plus longues en français qu'en chinois, ce qui va dans le même sens que nos résultats.

Une deuxième limite méthodologique concerne la comparabilité des deux discours source utilisés pour les exercices de consécutive. A cet égard, nous avons remarqué deux caractéristiques du discours anglais qui ont peut-être contribué dans certains cas à des difficultés d'expression ou d'ordre logique. D'abord, les expressions parfois fortes qu'utilise l'orateur anglais pour critiquer la politique étrangère de l'Angleterre amène les sujets à chercher des reformulations plutôt « diplomatiques » (voir section 4.2). Deuxièmement, l'orateur anglais examine les relations anglo-européennes dans une perspective anglaise, ce qui crée peut-être chez certains sujets quelques doutes logiques sur son argumentation (voir 7.4.6). Certaines différences dans les pauses entre le discours anglais et le discours italien peuvent donc être attribuées à des différences (notamment le point de vue différent, et les positions fortes de l'orateur anglais) qui ne nous étaient pas apparues initialement.

Bien que les discours soient en principe comparables (voir ch. 6, section 3.4), il conviendrait de bien contrôler de telles variables imprévues dans des études futures basées sur la rétrospection des sujets. Dans ce but, une démarche possible consisterait à utiliser des extraits des discours prononcés à la Commission Européenne (par ex., par le Président de la Commission). Étant donné que les textes de nombreux discours sont officiellement disponibles en plusieurs langues (par ex., sur Internet), on pourrait construire des discours source à partir de deux versions différentes du même discours (par ex., une certaine partie du discours en italien et une autre partie en anglais). En vue d'une expérience comme la nôtre, les extraits en question pourraient être enregistrés par des locuteurs natifs des langues concernées. Par rapport à la démarche suivie dans la présente étude (emploi d'enregistrements « authentiques »), cela assurerait davantage la comparabilité des discours source. Une telle astuce ne signifierait même pas une perte sensible en matière de « validité écologique ». En réalité, toute étude expérimentale n'assure en principe cette « validité » que dans une mesure limitée. Par exemple, bien que nous ayons utilisé des discours source recueillis « sur le terrain », les sujets les ont interprétés dans des conditions artificielles (à partir d'un enregistrement, sans orateur ni public). D'ailleurs, nous avons déjà vu que plusieurs auteurs ne considèrent pas toujours comme pertinentes les critiques à l'égard de la « validité écologique » de la recherche sur l'interprétation (voir ch. 1, section 3.2).

Une troisième réserve possible sur notre étude est que les pauses ne représentent pas nécessairement des hésitations (voir ch. 2, sections 5.1 et 5.2). Étant donné qu'il existe également un emploi stylistique des pauses, il n'est pas tout à fait sûr qu'elles représentent des indices de la fluidité du débit.

Dans ce cadre général, notre démarche est basée sur deux prémisses:

les interprétations consécutives proposées dans l'étude ont essentiellement une 1.
fonction informative. Il paraît donc improbable que les sujets cherchent à créer des
effets stylistiques à travers l'emploi des pauses (voir, en particulier, section 4.2 du

présent chapitre: tableau 26). Toutefois, on ne peut exclure a priori la recherche d'un tel effet. En tout état de cause, la durée des pauses, à différents niveaux de formation/expérience et en fonction de la langue d'arrivée, fournit un terme de comparaison qui permet une évaluation cohérente et précise ;

bien que les pauses ne soient pas nécessairement des hésitations, elles fournissent 2. néanmoins des informations concernant la gestion du débit. Dans cette optique, M. Raupach (1980) et d'autres chercheurs les considèrent comme des « variables temporelles » du discours, et donc comme des indices de la fluidité du débit.

6.3 Possibilités d'Études futures

L'expérience d'avoir mené à terme cette étude des pauses en interprétation consécutive suggère plusieurs pistes de recherche sur ce thème.

Premièrement, les commentaires à la fin de la section précédente soulignent l'intérêt d'intégrer l'étude des pauses dans des recherches futures concernant l'ensemble des « variables temporelles » – par exemple, vitesse du débit, longueur des segments ininterrompus, faux départs.

Deuxièmement, un aspect de notre méthodologie qui pourrait éventuellement être revu dans des études futures est la classification des explications des pauses (voir ch. 4), et cela pour deux raisons:

l'analyse permet de constater une fréquence faible, voire nulle de certaines classes 1. identifiées dans l'étude pilote. En particulier, il s'agit des classes suivantes:

- A.1 recherche d'un synonyme pour un mot « banal » ;
- A.8 Est-il acceptable de conserver un terme anglais ? ;
- A.9 Faut-il une explication transculturelle ? ;
- A.13 transfert d'un adjectif d'un substantif à un autre ;
- C.2 recherche d'un nom propre partiellement noté ;
- C.9 tourne la page et change de thème ;
- C.10 tourne la page et trouve une suite inattendue ;
- C.11 saute une page ;
- C.13 « repêchage » du sujet de l'énoncé précédent ;
- C.14 La division des notes est-elle appropriée ? ;
- C.15 Aurait-il fallu une division des notes ? Il sera donc intéressant d'évaluer la fréquence de ces catégories dans d'autres échantillons;

les explications hors-grille les plus fréquentes (par ex., tentative d'atténuer 1. l'expression ; voir section 4.2 du présent chapitre) pourraient éventuellement être intégrées là-dedans, en vue d'études futures.

Troisièmement, un thème qui pourrait faire l'objet de recherches futures est l'étude des délais d'acquisition des compétences spécialisées. Dans le cadre de la formation des interprètes, il serait utile de disposer de plus d'informations sur cette question, qui a été évoquée plus haut (section 2.3).

7. Conclusion

Cette enquête, qui se situe dans le contexte de la recherche empirique en interprétation de conférence, diffère à plusieurs égards d'autres études qui ont examiné les pauses en interprétation (par ex., Goldman-Eisler 1967, Barik 1969, Ovaska 1987, Esposito 1999). Premièrement, les pauses représentent le thème principal de notre travail, tandis que d'autres « variables temporelles » ne sont pas prises en considération. A part E. Esposito (1999), les autres chercheurs que nous avons mentionnés n'examinent pas que les pauses. Deuxièmement, l'étude a pour objet la consécutive, non la simultanée. Par rapport à celle-ci, l'avantage de la consécutive est qu'elle permet d'isoler les efforts de production des efforts de réception du discours source. Troisièmement, non seulement avons-nous effectué des mesures objectives des pauses (durée par minute, proportion de pauses longues par rapport à la durée totale des pauses), mais nous avons recueilli également des commentaires des sujets sur l'explication probable des pauses. Quatrièmement, là où certaines études examinent les pauses dans une optique exploratoire (Ovaska 1987), celle-ci considère la gestion des pauses en tant qu'indice de l'aisance du débit. Cinquièmement, à la différence de F. Goldman-Eisler (1967), nous n'estimons pas que l'interprétation comporte un effort de production moins important que le discours spontané. En plus, une considération non négligeable est que, par rapport aux autres études, celle-ci examine un échantillon plutôt important (90 interprétations, effectuées par 45 sujets).

Sur cette toile de fond, l'objectif principal de l'étude a consisté à évaluer des hypothèses initiales sur le développement de l'aisance du débit en interprétation de conférence. Il s'agit d'un thème complexe, qui comporte de nombreuses variables. Aux fins de cette recherche, les variables indépendantes ont été le niveau de formation/expérience et la langue d'expression ; la variable dépendante a été la durée des pauses, évaluée en tant qu'indice de l'aisance du débit.

L'analyse de nos données corrobore dans une certaine mesure les deux premières hypothèses de notre étude, à savoir que leur durée par minute: (i) diminue au fil des années ; et (ii) est plus élevée en anglais (langue B) qu'en italien (langue A). En ce qui concerne les facteurs auxquels les sujets attribuent leurs pauses, l'étude confirme l'hypothèse que les sujets perçoivent plus de facteurs linguistiques en langue B (anglais) qu'en langue A (italien).

Dans la mesure où il s'est agi d'évaluer des hypothèses, l'étude a été basée principalement sur une démarche déductive. Elle a comporté également une analyse exploratoire des coefficients de corrélation entre les durées par minute de différentes pauses (par ex., pauses en italien/pauses en anglais). Ceux-ci n'ont pas été étudiés par rapport à des hypothèses formulées préalablement (voir ch. 6, section 6.2.2; ch. 7, sections 4.5 et 4.6).

Les études de l'interprétation consistent parfois en des recherches empiriques, parfois en des travaux basés essentiellement sur des réflexions et des observations personnelles. Par rapport aux réflexions des praticiens, la recherche empirique comporte une valeur ajoutée, en ce sens qu'elle permet de mieux documenter des phénomènes qui sont pressentis par l'expérience personnelle, tout en montrant que d'autres idées reçues ne sont pas nécessairement vraies.

Notre recherche, par exemple, suggère que les étudiants réalisent des interprétations moins fluides que les interprètes professionnels. Cela paraît plutôt évident. En revanche, d'autres conclusions ou considérations qui émergent de l'étude ne le sont pas. Par exemple, nous ne nous attendions pas à ce que la durée des pauses pleines, en italien et en anglais, s'écarte davantage chez des interprètes professionnels que chez des étudiants.

Tout compte fait, le thème de l'aisance en interprétation est difficile à cerner, et cela pour plusieurs raisons. Premièrement, il faut tenir compte de la spécificité des langues. Ainsi, il est probable que l'importance relative des différentes composantes de l'aisance varie suivant la langue d'expression (langue A/B, « facile/ » difficile », proche/éloignée par rapport à la langue de départ, etc.). Deuxièmement, la fluidité du débit dépend d'une variété de compétences, qui peuvent être non seulement linguistiques (connaissances lexicales etc.) ou extra-linguistiques (gestion des notes en interprétation consécutive), mais également « hybrides » (stratégies utilisées pour contourner/ résoudre des problèmes d'expression). Troisièmement, étant donné que le développement de l'aisance est un processus long, il est compréhensible qu'il y n'ait pas de différence évidente entre des étapes plutôt rapprochées de la courbe d'apprentissage (par ex., 3e année et 4e année du cursus universitaire). L'étude de l'aisance nécessite donc une perspective à moyen, voire à long terme. D'ailleurs, il faut examiner des caractéristiques du discours « qui nous échappent » (Goffmann 1964: 61 ; voir ch. 1, section 4.2).

Sur cette toile de fond, la présente étude ne contribue qu'un apport modeste à la recherche sur une problématique complexe. Le parcours suivi ne représente qu'un tronçon d'un chemin qui est long à parcourir: d'une part, les prémisses de l'étude sont fondées sur des étapes précédentes de la recherche en interprétation de conférence ; d'autre part, les conclusions proposent une perspective ouverte, en vue d'études futures.

D'ailleurs, il convient de situer notre travail dans la perspective plus large des recherches sur la formation et sur la qualité en interprétation. On constate effectivement que l'aisance, malgré sa complexité, ne représente qu'une partie des compétences dont a besoin l'interprète. L'interprétation peut être examinée sous de nombreux autres aspects (par ex., correction terminologique, cohésion textuelle, fidélité informationnelle etc.).

En conclusion, les résultats soulignent l'intérêt d'études ultérieures, pour plusieurs raisons. Premièrement, il paraît approprié d'examiner les hypothèses dans d'autres échantillons, pour étudier: (i) les mêmes langues (italien/anglais), chez des sujets anglophones ; (ii) d'autres combinaisons linguistiques. Deuxièmement, il est possible d'examiner l'aisance par rapport à d'autres variables indépendantes (par ex., sexe, âge, formation scolaire) et dépendantes (toutes les variables temporelles du discours d'arrivée: vitesse du débit, longueur moyenne des segments ininterrompus, faux départs etc.).

Troisièmement, l'étude exploratoire des corrélations suggère elle aussi la possibilité d'études ultérieures, sur le « profil » des pauses en langue A et en langue B.

Une dernière considération est qu'il paraît intéressant d'examiner la fluidité du débit en simultanée également. Toutefois, étant donné le chevauchement temporel entre les discours de départ et d'arrivée qui caractérise la simultanée, il faudrait tenir compte du rythme du discours source comme variable indépendante. La raison pour laquelle nous avons étudié le mode consécutif est justement qu'il comporte la séparation des discours source et d'arrivée, ce qui permet d'évaluer le débit de l'interprète sans égard au rythme de l'orateur.

ANNEXE

Les trois tableaux suivants indiquent la date d'enregistrement et la durée des épreuves de consécutive que nous avons analysées au chapitre 7.

ÉVOLUTION DES PAUSES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'INTERPRÉTATION CONSÉCUTIVE

sujet n°		cons. vers l'italien		cons. vers l'anglais	
(groupe)		date	durée	date	durée
1	(ét. 3e)	9 avril 1999	3'17 "	21 avril 1999	3'47 "
2	(ét. 3e)	3 février 1999	3'46 "	22 avril 1999	4'09 "
3	(ét. 3e)	10 fév. 1999	4'58 "	9 avril 1999	6'43 "
4	(ét. 3e)	27 janv. 1999	3'14 "	30 mars 1999	4'31 "
5	(ét. 3e)	16 mars 1999	2'25 "	8 avril 1999	2'46 "
6	(ét. 3e)	3 février 1999	3'14 "	4 mars 1999	2'54 "
7	(ét. 3e)	3 février 1999	3'00 "	4 mars 1999	3'40 "
8	(ét. 3e)	22 janv. 1999	2'48 "	30 mars 1999	3'24 "
9	(ét. 3e)	9 avril 1999	2'29 "	16 avril 1999	3'11 "
10	(ét. 3e)	22 janv. 1999	2'57 "	30 mars 1999	3'24 "
11	(ét. 3e)	19 avril 1999	2'40 "	3 mai 1999	4'46 "
12	(ét. 3e)	4 mai 1999	4'01 "	10 mai 1999	3'48 "
13	(ét. 3e)	19 avril 1999	2'34 "	3 mai 1999	2'47 "
14	(ét. 3e)	19 avril 1999	2'13 "	3 mai 1999	3'28 "
15	(ét. 3e)	4 mai 1999	2'26 "	10 mai 1999	3'30 "

sujet n°		cons. vers l'italien		cons. vers l'anglais	
(groupe)		date	durée	date	durée
16	(ét. 4e)	30 mars 1999	3'13 "	15 janv. 1999	3'40 "
17	(ét. 4e)	5 mars 1999	3'55 "	5 mars 1999	3'11 "
18	(ét. 4e)	9 avril 1999	2'24 "	23 juin 1999	3'57 "
19	(ét. 4e)	20 mai 1999	3'49 "	12 mai 1999	3'14 "
20	(ét. 4e)	4 mars 1999	4'11 "	29 mars 1999	3'44 "
21	(ét. 4e)	8 avril 1999	2'34 "	4 mars 1999	3'44 "
22	(ét. 4e)	3 juin 1999	3'09 "	26 mai 1999	3'07 "
23	(ét. 4e)	29 mars 1999	2'56 "	18 janv. 1999	3'50 "
24	(ét. 4e)	16 avril 1999	3'09 "	4 mars 1999	3'54 "
25	(ét. 4e)	24 fév. 1999	3'30 "	14 janv. 1999	3'25 "
26	(ét. 4e)	4 juin 1999	2'44 "	8 juin 1999	4'10 "
27	(ét. 4e)	9 avril 1999	3'15 "	9 avril 1999	3'37 "
28	(ét. 4e)	8 juin 1999	4'02 "	4 juin 1999	3'57 "
29	(ét. 4e)	4 juin 1999	3'50 "	27 mai 1999	3'08 "
30	(ét. 4e)	4 mars 1999	3'00 "	29 mars 1999	3'48 "

sujet n°		cons. vers l'italien		cons. vers l'anglais	
(groupe)		date	durée	date	durée
31	(prof.)	22 fév. 2000	2'55 "	22 fév. 2000	3'22 "
32	(prof.)	16 avril 1999	3'47 "	20 avril 1999	2'50 "
33	(prof.)	22 janv. 1999	2'37 "	22 janv. 1999	2'46 "
34	(prof.)	8 avril 1999	3'35 "	8 avril 1999	3'26 "
35	(prof.)	21 juin 1999	3'20 "	21 juin 1999	4'17 "
36	(prof.)	20 oct. 1999	3'46 "	22 déc. 1999	4'03 "
37	(prof.)	30 nov. 1999	3'20 "	1 juin 1999	3'14 "
38	(prof.)	20 juill. 1999	4'22 "	22 déc. 1999	4'01 "
39	(prof.)	27 mai 1999	4'16 "	9 fév. 2000	5'15 "
40	(prof.)	26 mai 1999	3'19 "	21 avril 1999	2'59 "
41	(prof.)	21 sept. 1999	4'10 "	20 avril 1999	2'46 "
42	(prof.)	27 mai 1999	4'10 "	21 mai 1999	3'44 "
43	(prof.)	7 juin 1999	3'30 "	3 nov. 1999	4'06 "
44	(prof.)	8 juin 1999	3'44 "	22 juin 1999	3'49 "
45	(prof.)	24 janv. 2000	3'31 "	24 janv. 2000	4'16 "

Bibliographie

- Aarup Hanne, 1993, « Theory and practice in the teaching of interpretation », *Perspectives: Studies in Translatology*2: 167-174.
- Alessandrini Maria Serena, 1990, « Translating numbers in consecutive interpretation: an experimental study », *The Interpreters' Newsletter*3: 77-80.
- Allioni Sergio, 1989. « Towards a grammar of consecutive interpretation », in Gran Laura & John Dodds(eds.), 1989: 191-197.
- Altman Janet, 1994, « Error analysis in the teaching of simultaneous interpretation: a pilot study », in Lambert, Sylvie & Barbara Moser-Mercer, eds., 1994: 25-38.
- Anderson John R., 1992, « Automaticity and the ACT* theory », *American Journal of Psychology*105/2: 165-180.
- Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC), 1979, *Enseignement de l'Interprétation: Dix Ans de Colloques*. Genève, AIIC.
- Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC), site Internet (<http://www.aiic.net>).
- Associazione Nazionale Interpreti di Conferenza Professionisti, site Internet (<http://www.assointerpreti.net>).
- BADDELEY Alan, 1990, *Human memory: Theory and Practice*, Hove, Lawrence Erlbaum Associates.
- Baigorri Jalón Jesús. 2000, *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una*

- profesión. De París a Nuremberg. Albolote* (Granada), Editorial Comares.
- Barik Henri C., 1968, « On defining juncture pauses: a note on Boomer's "Hesitation and grammatical encoding" », *Language and Speech*11: 156-159.
- Barik Henri C., 1969, *A study of simultaneous interpretation*. Thèse de doctorat, non publiée. University of North Carolina.
- Barik Henri C., 1973, « Simultaneous interpretation: temporal and quantitative data », *Language and Speech*16/3: 237-270.
- Becker Wilfried, 1972, *Notizentechnik*. Gernersheim, Verlag BBK, Gesellschaft für moderne Sprachen.
- Bell Sherrill J., 1997, « The challenges of setting and monitoring the standards of community interpreting: an Australian perspective », in Carr Silvana E., Roda Roberts, Aileen Dufour, Dini Steyn (eds.), 1997: 93-108.
- Bellenger Lionel, 1979, réimprimé 1993, *L'expression orale*, Paris, Presses Universitaires de France (Collection « Que sais-je ? »).
- Billiez Jacqueline, 1998, « Jeunes de France d'origine algérienne: rapports aux langues et aux cultures », in Billiez Jacqueline, 1998 (dir.): 231-240.
- Billiez Jacqueline, dir., 1998, « De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène », Éditions CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- Boomer Donald S., 1965, « Hesitation and grammatical encoding », *Language and Speech*8: 148-158.
- Boomer Donald S. & Allen T. Dittmann, 1962, « Hesitation pauses and juncture pauses in speech », *Language and Speech*5/4: 215-220.
- Bowen David & Margareta BOWEN, 1989. « Aptitude for interpreting », in Gran Laura & John Dodds (eds.), 1989: 109-125.
- Bransford John D. & M.K. Johnson, 1972, « Contextual prerequisites for understanding. Some investigations of comprehension and recall », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*11: 717-726.
- Britton Bruce K. & Arthur C. Graesser (eds.), 1996, *Models of Understanding Text.*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown Gillian & George Yule, 1983, *Teaching the spoken language*, Cambridge University Press.
- Brown Gillian, Kirsten Malmkjaer, Alastair Pollitt & John Williams (eds.), 1994, *Language and Understanding*. Oxford, Oxford University Press.
- Brown R. & D. McNeill, 1966, « The 'tip of the tongue' phenomenon ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*5: 325-337.
- Bühler Hildegund, 1986, « Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters », *Multilingua*5-4: 231-235.
- Butterworth Brian, 1975, « Hesitation and semantic planning in speech », *Journal of Psycholinguistic Research*4/1: 75-87.
- Butterworth Brian, 1980, « Evidence from pauses in speech », in Butterworth, Brian,

-
- 1980, *Language Production*, vol. 1, *Speech and Talk*, London, Academic Press: 155-176.
- Buzan Tony, 1995, *The Mindmap Book*, London, British Broadcasting Company.
- Cai Xiaohong. 2000. *Le processus de l'interprétation consécutive et le développement de la compétence interprétative - Etudes empiriques, observations des étudiants et des interprètes de français*, thèse de doctorat, École doctorale de linguistique et de linguistique appliquée, Guangdong University of Foreign Studies.
- Carr Silvana E., Roda Roberts, Aideen Dufour, Dini Steyn (eds.), 1997, *The Critical Link: Interpreters in the Community*. Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins.
- Carroll John B., 1978. « Linguistic abilities in translators and interpreters », in Gerver David & H. Wallace Sinaiko (eds.), 1978: 119-129.
- Chamot Anna U. & J. Michael O'Malley, 1994, « Language learner and learning strategies », in Ellis Nick C., 1994 (ed.): 371-392.
- Chaudron Craig & Jack C. Richards, 1986, « The effect of discourse markers on the comprehension of lectures », *Applied Linguistics* 7/2: 113-127.
- Chomsky Noam, 1959, « Review of 'Verbal Behaviour' by B.F. Skinner », *Language* 35: 26-58.
- Clemmer Edward J., Daniel C. O'Connell & Wayne Loui, 1979, « Rhetorical pauses in oral reading ». *Language and Speech* 22/4: 397-405.
- Commission Européenne, Service Commun Interprétation-Conférences (SCIC): site Internet
(http://europa.eu.int/comm/scic/index_fr.htm).
- Craik Fergus I.M. & Robert S. Lockhart, 1972, « Levels of Processing: A Framework for Memory Research », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 671-679.
- Crystal David, 1987a, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Crystal David, 1987b, *Child Language, Learning and Linguistics*, London, Edward Arnold.
- Dabène Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Dam Helle V., 1995, « Text condensation in consecutive interpreting – summary of a Ph.D. dissertation », *Hermes* 17: 273-281.
- Darò Valeria, 1999, « Aspetti procedurali dell'annotazione grafica », in Falbo Caterina, Maria Chiara Russo, Francesco Straniero Sergio (eds.), 1999: 289-298.
- Dechert Hans W. & Manfred Raupach, eds., 1980, *Temporal Variables in Speech*. The Hague, Mouton.
- Deese James, 1980, « Pauses, prosody, and the demands of production in language », in Dechert Hans W. & Manfred Raupach, eds., 1980: 69-84.
- Déjean le Féal Karla, 1998, « Non nova, sed nove », *The Interpreters' Newsletter* 8: 41-49.
- Denissenko Jurij, 1989, « Communicative and interpretative linguistics », in Gran Laura & John Dodds, eds., 1989: 155-158.

- Deschamps Alain, 1980, « The syntactical distribution of pauses in English spoken as a second language by French students », *in* Dechert Hans W. & Manfred Raupach, eds., 1980: 255-262.
- Dodds John, 1990, « On the aptitude of aptitude testing », *The Interpreters' Newsletter* 3: 17-22.
- Drommel Raimund H., 1980, « Towards a subcategorization of speech pauses », *in* Dechert Hans W. & Manfred Raupach, eds., 1980: 227-238.
- Duez Danielle, 1982, « Silent and non-silent pauses in three speech styles », *Language and Speech* 25/1: 11-28.
- Ellis, Nick C. (ed.), 1994, *Implicit and Explicit Learning of Languages*, London and San Diego, Academic Press.
- Ellis Rod, 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Enkvist Nils Erik, 1982 (ed.), *Impromptu Speech: a Symposium*, Åbo, Åbo Akademi.
- Ericsson K. Anders, R.T. Krampe & C. Tesch-Römer, 1993, « The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance », *Psychological Review* 100: 363-406.
- Ericsson K. Anders & Neil Charness, 1997, « Cognitive and developmental factors in expert performance », *in* Feltovich Paul J., Kenneth M. Ford, Robert R. Hoffman (eds.), 1997: 3-41.
- Esposito Elena, 1999, *La resa interpretativa: l'incidenza dell'esperienza professionale sull'interpretazione simultanea*, mémoire de fin d'études, non publié: Università degli Studi di Bologna, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.
- Evandri Flavia, 1998, *La resa interpretativa: problemi di valutazione*, mémoire de fin d'études, non publié: Università degli Studi di Bologna, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.
- Falbo Caterina, Maria Chiara Russo & Francesco Straniero Sergio (eds.), 1999, *Interpretazione Simultanea e Consecutiva. Problemi Teorici e Metodologie Didattiche*, Milan, Hoepli.
- Faure Marc, 1980, « Results of a contrastive study of hesitation phenomena in French and German », *in* Dechert Hans W. & Manfred Raupach, eds., 1980: 287-290.
- Feltovich Paul J., Kenneth M. Ford, Robert R. Hoffman (eds.), 1997, *Expertise in Context*, Menlo Park, Cambridge (Ma.), London, AAI Press/The MIT Press.
- Ferry Georgina, 1995. « Reason, rhyme, and reading », *Oxford Today* 8/1: 11-13.
- Finocchiaro Mary & Christopher Brumfit, 1983, *The Functional-Notional Approach (from Theory to Practice)*, Oxford, Oxford University Press.
- Flores D'Arcais G.B., 1978, « The contribution of cognitive psychology to the study of interpretation », *in* Gerver David & H. Wallace Sinaiko (eds.), 1978: 389-402.
- Florissi Andrea, 1998, *Community interpreting: codice deontologico per gli interpreti negli ospedali statunitensi. Due modelli a confronto con la realtà italiana*, mémoire de fin d'études, non publié: Università degli Studi di Bologna, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.

-
- Flowerdew John, 1994, « Research of relevance to second language lecture comprehension – an overview », in Flowerdew John (ed.), *Academic Listening*, Cambridge, Cambridge University Press: 7-29.
- Francis Michael, 1989, « Cultural and pragmatic aspects in the teaching of interpretation », in Gran Laura & John Dodds (eds.), 1989: 249-252.
- Frauenfeld Uli H. & Herbert Schriefers, 1997, « A psycholinguistic perspective on simultaneous interpretation », *Interpreting*2 (1/2): 55-89.
- Fusco Maria Antonietta, 1993, « Quality in conference interpreting between cognate languages: a preliminary approach to the Spanish-Italian case », *The Interpreters' Newsletter*3: 93-97.
- Fusco Maria Antonietta, 1995, « On teaching conference interpreting between cognate languages: towards a workable methodology », *The Interpreters' Newsletter*6: 93-109.
- GAIBA Francesca, 1996, *The Origins of Simultaneous Interpretation : the Nuremberg trial*, mémoire de fin d'études, non publié: Università degli Studi di Bologna, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.
- GAIBA Francesca, 1998, *The Origins of Simultaneous Interpretation: the Nuremberg Trial*. Ottawa, University of Ottawa Press.
- GÁleR Raúl, 1974, « A vindication of shorthand », *AICC Bulletin*2 (1).
- GambieR Yves, Daniel Gile & Christopher Taylor, 1997, *Conference interpreting: Current Trends in Research*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Garnham Alan, 1985, *Psycholinguistics: Central Topics*, London & New York, Routledge.
- Garzone Giuliana, Francesca Santulli & Daniela Damiani, 1990. *La " terza lingua " . Metodo di stesura degli appunti e traduzione consecutiva*, Milano, Cisalpino.
- Gentile Adolfo, 1997, « Community Interpreting or not? Practices, standards and accreditation », in Carr Silvana E., Roda Roberts, Aideen Dufour, Dini Steyn (eds.), 1997: 109-118.
- Gerver David & H. Wallace Sinaiko (eds.), 1978, *Language Interpretation and Communication*, New York & London, Plenum Press.
- Gerver David, Patricia Longley, John Long & Sylvie Lambert, 1989, « Selection tests for trainee conference interpreters », *META*34/4: 724-735.
- Giambagli Anna, 1990, « Transformations grammaticales, syntaxiques et structurales dans l'interprétation consécutive vers l'italien d'une langue latine et d'une langue germanique », *The Interpreters' Newsletter*3: 98-111.
- Giambagli Anna, 1993. « L'interprétation en relais: une perte d'information ? Un essai expérimental », *The Interpreters' Newsletter*5: 81-93.
- Giambagli Anna, 1998, « La prise de notes peut-elle détourner d'une bonne qualité de l'écoute en interprétation consécutive? », *The Interpreters' Newsletter*8: 121-134.
- Giambagli Anna, 1999, « Introduzione all'interpretazione consecutiva: principi generali e osservazioni didattiche », in Falbo Caterina, Maria Chiara Russo & Francesco Straniero Sergio (eds.), 1999: 231-244.

- GilE Daniel, 1984, « Les noms propres en interprétation simultanée », *Multilingua*3/2: 79-85.
- GilE Daniel, 1985a, « La sensibilité aux écarts de langue et la sélection d'informateurs dans l'analyse d'erreurs: une expérience », *The Incorporated Linguist*24/1: 29-32.
- GilE Daniel, 1985b, « Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée », *META* 30/1: 44-48.
- GilE Daniel, 1987, « Les exercices d'interprétation et la dégradation du français: une étude de cas », *META*32/4: 420-428.
- GilE Daniel, 1988, « Le partage de l'attention et le "modèle d'efforts" en interprétation simultanée », *The Interpreters' Newsletter*1: 4-22.
- GilE Daniel, 1989, « Perspectives de la recherche dans l'enseignement de l'interprétation », inGran Laura & John Dodds (eds.), 1989: 27-33.
- GilE Daniel, 1990a, « L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués: une étude de cas », *The Interpreters' Newsletter*3: 66-71.
- GilE Daniel, 1990b, « Scientific research vs. personal theories in the investigation of interpreting », inGran Laura & Christopher Taylor (eds.), 1990: 28-41.
- GilE Daniel, 1990c, « Research proposals for interpreters » , inGran Laura & Christopher Taylor (eds.), 1990: 226-236.
- GilE Daniel, 1991, « Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive - une expérience-démonstration de sensibilisation », *META*36(2-3): 432-441.
- GilE Daniel, 1994, « Methodological aspects of interpretation and translation research », inLambert Sylvie & Barbara Moser-Mercer (eds.), 1994: 39-56.
- GilE Daniel, 1995a, *Regards sur la Recherche en Interprétation de Conférence*, Presses Universitaires de Lille.
- GilE Daniel, 1995b, « Fidelity assessment in consecutive interprétation: an experiment », *Target*7:1.
- GilE Daniel, 1995c, « Interpreting research: a new impetus ? », *Hermes*14: 15-29.
- GilE Daniel, 1999a, « Variability in the perception of fidelity in simultaneous interpretation », *Hermes*22: 51-79
- GilE Daniel, 1999b, « Testing the effort models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting – a contribution », *Hermes*23: 153-172.
- GilE Daniel, 2000, « The history of research into conference interpreting. A scientometric approach », *Target*12/2: 297-321.
- GilE Daniel, à p., « Consecutive vs. simultaneous: Which is more accurate ? »
- Goffman Erving, 1964, « The neglected situation », inGiglioli Pier Paolo (ed.), 1972, *Language and Social Context*, Harmondsworth, Penguin Books. (Originairement publié dans: *American Anthropologist*, 1964, vol. LXVI, 6/2: 133-136).
- Goffman Erving, 1981, *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Goldman-Eisler Frieda, 1958, « The predictability of words in context and the length of pauses in speech », *Language and Speech*1: 226-231.

-
- Goldman-Eisler Frieda, 1961, « A comparative study of two hesitation phenomena », *Language and Speech*4: 18-26.
- Goldman-Eisler Frieda, 1967, « Sequential temporal patterns and cognitive processes in speech », *Language and Speech*10: 122-132.
- Goldman-Eisler Frieda, 1980, « Psychological mechanisms of speech production as studied through the analysis of simultaneous translation », in Butterworth Brian, 1980, *Language Production*, vol. 1, *Speech and Talk*, London, Academic Press: 143-153.
- Goold G.P. (ed.), 1920. *The Institutio Oratoria* of Quintilian, vol. I, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press. (Réimprimé 1989).
- Gran Laura, 1999, « L'interpretazione simultanea: premesse di neurolinguistica », in Falbo Caterina, Maria Chiara Russo & Francesco Straniero Sergio (eds.), 1999: 207-227
- Gran Laura & John Dodds (eds.), 1989, *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*, Udine, Campanotto Editore.
- Gran Laura & Franco Fabbro, 1988, « The role of neuroscience in the teaching of interpretation », *The Interpreters' Newsletter*1: 23-41.
- Gran Laura & David Snelling, 1998, « Editorial », *The Interpreters' Newsletter*8: 1-3.
- Gran Laura & Christopher Taylor (eds.), *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpreting*, Udine, Campanotto Editore.
- Gran Laura & Maurizio Viezzi, 1995, « Development of research work at SSLM, Trieste », *Target*7/1: 107-118.
- Graziano Anthony M. & Michael L. Raulin, 1989, *Research Methods*, New York, Harper and Row
- Greene Judith & Manuela D'Oliveira, 2000, *Statistica per psicologi. Come scegliere il test adeguato*, Milan, McGraw-Hill. (Édition italienne de Greene Judith & Manuela D'Oliveira, 1999, *Learning to Use Statistical Tools in Psychology*, New York, McGraw-Hill).
- Griffiths Roger, 1991, « Pausological research in an L2 context: a rationale, and review of selected studies », *Applied Linguistics*12/4: 345-364.
- Gringiani Angela, 1990, « Reliability of aptitude testing: A preliminary study », in Gran Laura & Christopher Taylor (eds.), 1990, *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*, Udine, Campanotto Editore : 42-53.
- Grosjean François, 1980, « Linguistic structures and performance structures: studies in pause distribution », in Dechert Hans W. & Manfred Raupach, eds., 1980: 91-106.
- Hawkins P.R., 1971, « The syntactic location of hesitation pauses », *Language and Speech*14: 277-288.
- Henderson Alan, Frieda Goldman-Eisler, Andrew Skarbek, 1965, « Temporal patterns of cognitive activity and breath control », *Language and Speech*8: 236-242.
- Henderson Alan, Frieda Goldman-Eisler, Andrew Skarbek, 1966. Sequential temporal patterns in spontaneous speech. *Language and Speech*9: 207-216.
- Herbert Jean, 1952 (réimprimé 1980), *Manuel de l'interprète*, Genève, Georg.
- Herbert Jean, 1978, « How conference interpreting grew », in Gerver David & H.

- Wallace Sinaiko (eds.), 1978: 5-10.
- Holmes Victoria M., 1984, « Sentence planning in a story continuation task », *Language and Speech*27: 115-134.
- ILG Gérard, 1982, « L'interprétation consécutive. La pratique », *Parallèles*5, 91-109.
- ILG Gérard, 1985, « Expressions », *META*31/1: 65-67.
- ILG Gérard, 1988a, « La prise de notes en interprétation consécutive. Une orientation générale », *Parallèles*9, 9-13.
- ILG Gérard, 1988b, « L'interprétation consécutive. Les fondements », *Parallèles*9: 15-41.
- ILG Gérard, 1989, « Outillage linguistique », in Gran Laura & John Dodds (eds.), 1989: 147-150.
- ILG Gérard, 1997, « Note de lecture: Gile, D., 1995, *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*, Presses Universitaires de Lille », *The Interpreters' Newsletter*7, 151-153.
- ILG Gérard & Sylvie Lambert, 1996, « Teaching consecutive interpretation », *Interpreting*1/1: 69-99.
- Isani Shaeda, 1998, « Le rôle de l'évaluateur et son éclatement identitaire dans l'évaluation de la production orale », in Billiez Jacqueline, dir., 1998: 61-72.
- Isham William, 1994, « Memory for sentence form after simultaneous interpretation: evidence both for and against deverbalization », in Lambert Sylvie & Barbara Moser-Mercer (eds.) 1994: 191-211.
- Jaffe Joseph, Stephen Breskin & Louis J. Gerstman, 1972, « Random generation of apparent speech rhythms », *Language and Speech*15/1: 68-71.
- Jarvella Robert J., 1971, « Syntactic processing of connected speech », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*10: 409-416.
- Jones Roderick, 1998, *Conference Interpreting Explained*, Manchester, St Jerome Press.
- Karmiloff-Smith Annette, 1978, « Adult simultaneous interpretation: a functional analysis of linguistic categories and a comparison with child development », in Gerver David & H. Wallace Sinaiko (eds.), 1978: 369-383.
- KATZ Jean-Daniel, 1989, « Pour un enseignement de l'expression orale dans les écoles d'interprétation », in Gran Laura & John Dodds (eds.), 1989: 217-218.
- Keiser Walter, 1978, « Selection and training of conference interpreters », in Gerver David & H. Wallace Sinaiko (eds.), 1978: 11-24.
- Kellett Cynthia J.M., 1995, « Video-aided testing of student delivery and presentation in consecutive interpretation », *The Interpreters' Newsletter*6: 43-66.
- Kondo Masaomi & Akira Mizuno, 1995, « Interpretation research in Japan », *Target*7/1: 91-106.
- Kopczynski Andrzej, 1980, *Conference Interpreting: Some Linguistic and Communicative Problems*, Poznan, University Press.
- Kopczynski Andrzej, 1981, « Deviance in conference interpreting », in Kopczynski Andrzej, Anatol Hanftwurcel, Ewa Karska, Lew Rywin (eds.), *The mission of the*

- translator today and tomorrow. Proceedings of the 9th World Congress of the International Federation of Translators*, Warsaw, Polska Agencja Interpress: 399-404.
- Kopczynski Andrzej, 1982, « Effects of some characteristics of impromptu speech on conference interpreting », *in* Enkvist Nils Erik (ed.) 1982: 255-266.
- Kopczynski Andrzej, 1994, « Quality in conference interpreting: some pragmatic problems », *in* Lambert Sylvie & Barbara Moser-Mercer, eds., 1994: 87-99.
- KURZ Ingrid, 1993, « Conference interpretation: expectations of different user groups », *The Interpreters' Newsletter*5: 3-16.
- KURZ Ingrid, 1995a, « Watching the brain at work – an exploratory study of EEG changes during simultaneous interpreting (SI) », *The Interpreters' Newsletter*6: 13-21.
- KURZ Ingrid, 1995b, « Interdisciplinary research – difficulties and benefits », *Target*7/1: 165-179.
- KURZ Ingrid, 1996, *Simultandolmetschen als Gegenstand der Interdisziplinären Forschung*, Wien, Universitäts-Verlag.
- Lamberger-Felber Heike, 1998, *Der Einfluss kontextueller Faktoren auf das Simultandolmetschen. Eine Fallstudie am Beispiel gelesene Reden*. Thèse de doctorat, non publiée, Karl Franzens Universität Graz.
- Lambert Wallace E., 1978, « Psychological approaches to bilingualism, translation and interpretation », *in* Gerver David & H. Wallace Sinaiko (eds.), 1978: 131-143.
- LAMBERT Sylvie, 1992, « Shadowing », *The Interpreters' Newsletter*4: 15-24.
- LAMBERT Sylvie & Barbara Moser-Mercer (eds.), 1994, *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins.
- Lasorsa Antonella, 1995, *Manuale di teoria della interpretazione consecutiva*, Padova, Piccin.
- Lehtonen Jaakko, 1982, « Non-verbal aspects of impromptu speech », *in* Enkvist Nils Erik (ed.), 1982: 33-45.
- Levelt Willem J.M., 1989, *Speaking: from Intention to Articulation*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Liu Minhua, 2001, *Expertise in simultaneous interpreting: a working memory analysis*, doctoral dissertation, The University of Texas at Austin
- Longley Patricia, 1989, « Aptitude testing of applicants for a conference interpretation course », *in* Gran Laura & John Dodds (eds.), 1989: 105-108.
- Mackintosh Jennifer, 1985, « The Kintsch and Van Dijk model of discourse comprehension and production applied to the interpretation process », *META*30/1: 37-43.
- Mackintosh Jennifer, 1995, « A review of conference interpretation: practice and training », *Target*7/1: 119-133.
- Mackintosh Jennifer, 1999, « Interpreters are made not born », *Interpreting* 4/1: 67-80.
- Maclay Howard & Charles E. Osgood, 1959, « Hesitation phenomena in spontaneous English speech », *Word*15: 19-44.
- Mannes Suzanne & Marie St. George, 1996, « Effects of prior knowledge on text

- comprehension: a simple modeling approach », in Britton, Bruce K. & Arthur C. Graesser (eds.), 1996: 115-139.
- Marrone Stefano, 1993, « Quality: a shared objective », *The Interpreters' Newsletter* 5: 35-41.
- Mazza Cristina, 2000, *Numbers in Simultaneous Interpretation*, mémoire de fin d'études, non publié: Università degli Studi di Bologna, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.
- McLaughlin Barry, 1990, « Restructuring », *Applied Linguistics* 11/2: 113-128.
- MEAD Peter, 1996, « Action and interaction in interpreting », *The Interpreters' Newsletter* 7: 19-30.
- MEAD Peter, 1997, *Évaluation du débit en langue maternelle chez des étudiants italophones suivant un cursus d'interprétation de conférence: comparaison d'un discours improvisé et d'une interprétation consécutive*, mémoire de DEA, Université Stendhal-Grenoble 3.
- MEAD Peter, 1999, « Interpreting: the lexicographers' view », *The Interpreters' Newsletter* 9: 199-209.
- MEAK Lidia, 1990, « Interprétation simultanée et congrès médical: attentes et commentaires », *The Interpreters' Newsletter* 3: 8-13.
- Messina Alessandro, 1997, *The Reading Aloud of English Language Texts in Simultaneously Interpreted Conferences*, mémoire de fin d'études, non publié: Università degli Studi di Bologna, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.
- Messina Alessandro, 1998, « The Reading Aloud of English Language Texts in Simultaneously Interpreted Conferences », *Interpreting* 3(2): 147-161.
- MILLER George A., 1956, « The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information », *Psychological Review* 63: 81-97.
- Minelli Michela, 2001, *Analisi di Forma e Contenuto nell'Interpretazione Simultanea dal Francese in Italiano e dall'Inglese in Italiano*, mémoire de fin d'études, non publié: Università degli Studi di Bologna, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.
- Moser Barbara, 1978, « Simultaneous interpretation: a hypothetical model and its practical application », in Gerver David & H. Wallace Sinaiko (eds.), 1978: 119-129. (eds.), 1978: 353-368.
- Moser-Mercer Barbara, 1994. « Paradigms gained or the art of productive disagreement », in Lambert Sylvie & Barbara Moser-Mercer (eds.), 1994: 17-23.
- Moussouri Evangéla, 1998, « Proposition typologique pour la catégorisation des représentations linguistiques dans le processus d'appropriation d'une langue seconde », in Billiez Jacqueline (dir.), 1998: 199-207.
- Newmark Peter, 1988, *A Textbook of Translation*. New York & London, Prentice Hall.
- Ng Bee Chin, 1992, « End users' subjective reaction to the performance of student interpreters », *The Interpreters' Newsletter*, Special Issue 1: 35-41.
- Onnis Luca, 1999, *On Processing Language in Real Time: Fluency in Native and*

- Non-Native Speakers*, mémoire de fin d'études, non publié: Università degli Studi di Bologna, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.
- Ovaska Paula 1987, *Unfilled Pauses and Hesitations in Impromptu Speech and Simultaneous Translation*, mémoire "Pro Gradu", Université de Turku.
- Palazzi Gubertini Maria Cristina, 1990, « La consécutive: passage obligatoire pour la simultanée », *The Interpreters' Newsletter*3: 112-115.
- Palazzi Maria Cristina, 1999, « Aspetti pratici della professione », in Falbo Caterina, Maria Chiara Russo, Francesco Straniero Sergio (eds.), 1999: 41-59.
- Paradis Michel, 1994a, « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory », in Ellis, Nick C. (ed.), 1994: 393-419.
- Paradis Michel, 1994b, « Towards a neurolinguistic theory of simultaneous translation: The framework », *International Journal of Psycholinguistics*10/3 (29): 319-335.
- Parlement Européen: site Internet
(<http://www.europarl.eu.int/interp/public>).
- Pearl Stephen, 1999, « The other three eighths and the four "f"s. finiteness, fallibility, freedom of speech and fair competition in the simultaneous interpretation environment », *The Interpreters' Newsletter*9: 3-28.
- Péron Didier, 1998, « Un éloge de la rébellion », *Libération*, 27 janvier 1998: 3.
- Pimsleur Paul, 1977, « Vitesse d'élocution dans les émissions radiophoniques. Étude comparative des présentateurs français et américains », *Études de Linguistique Appliquée* : 27.
- Pinter (Kurz) Ingrid, 1969, *Der Einfluß der Übung und Konzentration auf simultanes Sprechen und Hören*, Dissertation, Universität Wien.
- Pöchhacker Franz, 1993, « On the science of interpretation », *The Interpreters' Newsletter*5: 52-59.
- Pöchhacker Franz, 1995a, « Simultaneous interpreting: a functionalist perspective », *Hermes*14, 31-54.
- Pöchhacker Franz, 1995b, « Writings and research on interpreting: a bibliographic analysis », *The Interpreters' Newsletter*6: 17-31.
- Pöchhacker Franz, 1995c, « "Those who do ...": A profile of research(ers) in interpreting », *Target*7:1: 47-64.
- Pöchhacker Franz, 1997, « "Is there anybody out there?" Community interpreting in Austria », in Carr Silvana E., Roda Roberts, Aideen Dufour, Dini Steyn (eds.), 1997: 215-225.
- Pöchhacker Franz, 1999, « Teaching practices in simultaneous interpreting », *The Interpreters' Newsletter*9: 177-176.
- Pöchhacker Franz, à p., « Researching interpreting quality: models and methods », travail présenté au colloque « Interpreting in the 21st Century: Challenges and Opportunities », SSLiMIT, Forlì, 9-11 novembre 2000.
- POLITI Monique, 1999, « Interpretazione simultanea tra due lingue romanze. problemi di riformulazione in lingua straniera », in Falbo Caterina, Maria Chiara Russo & Francesco Straniero Sergio (eds.), 1999: 189-201.

- PRETE Franco, 1989, « Le perfectionnement professionnel de l'interprète dans les organisations internationales », in Gran Laura & John DODDS, eds., 1989: 205-206.
- Raupach Manfred, 1980, « Temporal variables in first and second language speech production », in Dechert Hans W. & Manfred Raupach, eds., 1980: 263-70.
- Reeves Nigel & Colin Wright, 1996, *Linguistic Auditing. A Guide to Identifying Foreign Language Communication Needs in Corporations*, Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Riccardi Alessandra, Guido Marinuzzi & Stefano Zecchin, 1998, « Interpretation and stress », *The Interpreters' Newsletter*8: 93-106.
- RIZZOLI, Barbara. 2000. *Verbal Recall in Simultaneous Interpretation: A Contribution to Empirical Study of the « Théorie du Sens »*, mémoire de fin d'études, non publié: Università degli Studi di Bologna, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.
- Robert Paul, 1979 et 1993, *Le Petit Robert. Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française*, Paris, Société du Nouveau Littérature.
- Roberts Roda P., 1997, « Community interpreting today and tomorrow », in Carr Silvana E., Roda Roberts, Aileen Dufour, Dini Steyn (eds.), 1997: 7-25.
- Romero Trillo Jesús, 1994, « Ahm, ehm, you call it theme? ... A thematic approach to spoken English », *Journal of Pragmatics*22: 495-509.
- Roncato Sergio & Gesualdo Zucco, 1993. *I Labirinti della Memoria*, Bologna, Il Mulino.
- Rozan Jean-François, 1956, réimprimé 1984, *La prise de notes en interprétation consécutive*, Genève, Georg et Cie.
- Russo Chiara, 1989, « Text processing strategies: a hypothesis to assess students' aptitude for simultaneous interpreting », *The Interpreters' Newsletter*2: 57-64.
- RUSSO Maria Chiara, 1993, « Testing aptitude for simultaneous interpretation: evaluation of the first trial and preliminary results », *The Interpreters' Newsletter*5: 68-71.
- RUSSO Maria Chiara, 1999, « Sviluppo morfologico del codice dell'interpretazione consecutiva », in Falbo Caterina, Maria Chiara Russo, Francesco Straniero SERGIO (eds.), 1999: 245-268.
- Sabatini Elisabetta, 1999, *Comprehension Difficulties in Simultaneous Interpretation from "Non-Standard" English*, mémoire de fin d'études, non publié: Università degli Studi di Bologna, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.
- Schjoldager Anne, 1994, « Interpreting research and the "manipulation school" of translation studies », *Hermes*12: 65-89.
- Schjoldager Anne, 1995, « An exploratory study of translational norms in simultaneous interpreting: methodological reflections », *Hermes*14: 65-88.
- Schjoldager Anne, 1996, « Assessment of simultaneous interpreting », in Dollerup Cay & Vibeke Appel, *Teaching Translation and Interpreting 3*. Philadelphia/Amsterdam, John Benjamins: 187-195.
- Schmidt Richard, 1992, « Psychological mechanisms underlying second language fluency », *Studies in Second Language Acquisition*14: 357-385.

- Schwartz Joseph & Joseph Jaffe, 1968, « Markovian prediction of sequential temporal patterns in spontaneous speech », *Language and Speech*11/1: 27-30.
- Seleskovitch Danica, 1968, *L'interprète dans les conférences internationales : problèmes de langage et de communication*, Paris, Minard Lettres Modernes.
- Seleskovitch Danica, 1978, « Language and cognition », in Gerver David & H. Wallace Sinaiko (eds.), 1978: 333-341.
- Seleskovitch Danica, 1985, « Interprétation ou interprétariat ? », *META*30/1: 19-24.
- Seleskovitch Danica, 1986, « Comment : who should assess an interpreter's performance ? », *Multilingua*5-4, p. 236.
- Seleskovitch Danica & Marianne Lederer, 1989, *Pédagogie Raisonnée de l'Interprétation*, Paris, Didier Érudition.
- Setton Robin, 1999, *Simultaneous Interpretation. A Cognitive-Pragmatic Analysis*, Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.
- Shlesinger Miriam, 1995, « Stranger in paradigms: what lies ahead for simultaneous interpreting research ? », *Target*7/1: 7-28.
- Shlesinger Miriam, 2000. *Strategic Allocation of Working Memory and Other Attentional Resources in Simultaneous Interpreting*. Thèse de doctorat, non publiée, Bar Ilan University, Israel.
- Simon Diana-Lee, 1995, « La mise en place de l'Europe à travers l'apprentissage des langues à l'école », *Lidil* 11: 103-123.
- Simonetto Francesca, à p, « Interference between cognate languages: simultaneous interpreting from Spanish into Italian », intervention au colloque « Interpreting in the 21st Century. Challenges and Opportunities », SSLiMIT, Forlì, 9-11 novembre 2000.
- Skehan Peter, 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Snelling David, 1999, « Introduzione alla simultanea verso la lingua straniera », in Falbo Caterina, Maria Chiara Russo, Francesco Straniero SERGIO (eds.), 1999: 202-206.
- Stenzl Catherine, 1983, *Simultaneous Interpretation – Groundwork towards a Comprehensive Model*, unpublished M.A. thesis, University of London.
- Sternberg Robert J., 1997, « Cognitive conceptions of expertise », in Feltovich Paul J., Kenneth M. Ford, Robert R. Hoffman (eds.), 1997: 149-162.
- Straniero Sergio Francesco, 1999, « Verso una sociolinguistica interazionale dell'interpretazione », in Falbo Caterina, Maria Chiara Russo, Francesco Straniero Sergio (eds.), 1999: 231-244.
- Swerts Marc & Ronald Geluykens, 1994, « Prosody as a marker of information flow in spoken discourse », *Language and Speech*37/1: 21-43.
- Tassora Germana, 1999, *L'Incidenza dell'Esperienza Professionale sulla Resa Interpretativa nell'Interpretazione Consecutiva: Risultati di un Esperimento Francese-Italiano*, mémoire de fin d'études, non publié: Università degli Studi di Bologna, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.
- ThiÉry Christopher, 1981, « L'enseignement de la prise de notes en interprétation consécutive: un faux problème ? », in Delisle Jean (éd.), 1981, *L'Enseignement de la*

- Traduction et de l'Interprétation. De la Théorie à la Pédagogie*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, *Cahiers de Traductologie*4: 99-112.
- Towell Richard, Roger Hawkins & Nives Bazergui, 1996, « The development of fluency in advanced learners of French », *Applied Linguistics*17/1: 84-115.
- Van Besien Fred, 1999, « Anticipation in simultaneous interpretation », *METAXLIV*, 2: 250-259.
- Vessereau André, 1947, *La Statistique*, Paris, Presses Universitaires de France (Collection « Que sais-je ? »).
- Viaggio Sergio, 1995, « Translators and interpreters: can they be friends ? », *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione*1: 23-31.
- Viaggio Sergio, 1996, « Research in simultaneous interpretation. An outsider's overview », *The Interpreters' Newsletter*7: 73-84.
- VIEZZI Maurizio, 1993, « Written translation and simultaneous interpretation compared and contrasted: a case study », *The Interpreters' Newsletter*5: 94-100.
- VIEZZI Maurizio, 1996, *Aspetti della Qualità in Interpretazione*, Trieste, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.
- Vik-Tuovinen Gun-Viol, 1995, « Progress in simultaneous interpreting – an evaluation of the development of four students », *Hermes*14: 55-64.
- Vik-Tuovinen Gun-Viol, à p., « Retrospection as a method of studying the process of simultaneous interpreting », intervention au colloque « Interpreting in the 21st Century: Challenges and Opportunities », SSLiMIT, Forlì, 9-11 novembre 2000.
- Wadensjö Cecilia, 1998, *Interpreting as Interaction*, London, Longman.
- Weber Wilhelm K., 1989, « Improved ways of teaching consecutive interpretation », in Gran Laura & John Dodds(eds.), 1989: 161-166.
- Weber Wilhelm, 1990, « The importance of sight translation in an interpreter training program », in Bowen David & Margareta BOWEN (eds.), 1990, *Interpreting – Yesterday, Today and Tomorrow*, ATA Scholarly Monograph Series n. 4, Binghamton, SUNY: 44-52.
- Wilson Deirdre, 1994, « Relevance and understanding », in Brown Gillian, Kirsten Malmkjaer, Alastair Pollitt & John Williams (eds.), 1994: 37-58
- Wilss Wolfram, 1978, « Syntactic anticipation in German-English simultaneous interpretation », in Gerver David & H. Wallace Sinaiko (eds.), 1978: 335-343.
- Yagi Sane M., 2000, « Computational discourse analysis for interpretation », *META* 44/2: 268-279.

Index des noms

Aarup, 15

AIIC (Association Internationale des Interprètes de Conférence), 21, 40, 41, 42, 45, 58, 134

Allioni, 35, 114, 129

Altman, 42, 198

Anderson, 190, 193

Association Internationale des Interprètes de Conférence, voir AIIC

Baigorri Jalón, 19

Barik, 72, 73, 76, 81, 82

Becker, 114-116, 117 (note), 124-126, 128

Bell, 18

Bellenger, 50, 57-59, 62, 79, 104, 114, 115

Boomer, 64, 70-75

Boomer & Dittmann, 71-73, 76

Bowen & Bowen, 203

Bransford & Johnson, 140

Brown, G. & Yule, 46

Brown, R. & McNeill, 181
Bühler, 34, 42-43
Butterworth, 66, 74, 76, 77
Buzan, 124
Cai, 186
Carroll, 47, 179, 203
Charness & Bosman, 206-207
Chamot & O'Malley, 191-192
Chaudron & Richards, 64
Chomsky, 74
Clemmer, O'Connell & Loui, 77-78
Commission Européenne, 307
Crystal, 105, 167-168
Dabène, 170-172
Dam, 98-99
Darò, 114, 122-123
Deese, 48, 64, 68, 70, 78
Déjean le Féal, 177
Deschamps, 52-53, 61-62, 73, 84
Dodds, 175-176, 203
Drommel, 56, 61-63, 73, 78, 84
Duez, 51-52, 59-62, 77-78, 84
École de Forlì (SSLiMIT de l'Université de Bologne), 31, 188, 200-201
École de Trieste (SSLiMIT de l'Université de Trieste), 31, 188, 200-201, 203
Ellis, 184-185, 190
Ericsson & Charness, 206-207
Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 207
ESIT (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs, Paris), 25, 29, 123, 188, 204
Esposito, 32, 82-83, 206, 208
ETI (École de Traducteurs et d'Interprètes, Genève), 18, 22, 188
Evandri, 200-201
Faure, 75
Ferry, 168
Finocchiaro & Brumfit, 46

Flores D'Arcais, 32
Flowerdew, 64
Fusco, 142
Gaiba, 18
Gáler, 116
Gambier, Gile & Taylor, 14
Garnham, 49-50, 59
Garzone, Santulli & Damiani, 114, 129,
Gentile, 18
Gerver, Longley, Long & S. Lambert, 178-179
Giambagli, 27, 104, 118
Gile, 6, 14-15, 17, 20, 22-23, 25, 27, 29, 31-33, 40, 42-43, 69, 87, 89, 91-94, 97,
101-104, 106-112, 114, 118, 126, 140, 144, 170, 182, 185-189, 198-200, 202, 204-206,
209, 216, 221, 231-232, 263-264, 271, 273
Goffman, 45, 47-50, 62, 68, 88, 94-95, 114
Goldman-Eisler, 24-25, 60, 65-67, 69-70, 81, 88, 91
Goold, 116
Gran, 34
Gran & Fabbro, 34
Gran & Viezzi, 32
Graziano & Raulin, 32
Greene & D'Oliveira, 218, 247, 249, 251-252
Griffiths, 83
Gringiani, 203
Grosjean, 61, 77-78, 84
Hawkins, 72, 74
Henderson, Goldman-Eisler & Skarbek, 66-67
Herbert, 17, 22-23
Holmes, 75, 78
Ilg, 23, 45, 103-104, 114, 116-117, 121, 123, 126-127, 143, 180, 199
Ilg & Lambert, 116-118, 121, 124, 195
Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung (Vienne), 18, 31, 197, 200-201
Isani, 45
Isham, 26-29

ISTI (Institut Supérieur de Traducteurs et d'Interprètes, Bruxelles), 22
Jaffe, Breskin & Gerstman, 67
Jarvella, 27-28
Jones, 41, 114-115, 122
Karmiloff-Smith, 168-169
Katz, 205
Kopczynski, 4, 34, 42, 80, 86, 205
Kurz, 14-15, 17-18, 34-35, 40, 42-43, 64, 179, 190, 196-197, 199
Lamberger-Felber, 31
Lambert. W.E., 16
Lasorsa. 114
Lehtonen, 95
Levelt, 68
Longley, 203
Macario, 22 (note)
Mackintosh, 188 (note)
Maclay & Osgood, 60
Mannes & St. George, 140
Mazza, 30-31
McLaughlin, 193, 195
Mead, 34, 39, 49, 199, 203
Messina, 95
Miller, 100-101
Minelli, 29
Moser, 102 (note), 107
Moser-Mercer, 26
Moussouri, 167 (note)
Nuremberg, 17
Onnis, 174, 178
Ovaska, 82
Palazzi, 104
Paradis, 111, 191-193
Parlement Européen, 21, 22 (note), 169
Pearl, 26

Péron, 139 (note)
Pimsleur, 173
Pinter (Kurz), 196
Pöchhacker, 14-18, 20, 29, 31, 33-34, 198-199, 217, 232 (note)
Politi, 176
Polytechnic of Central London, 203
Prete, 206
Raupach, 50-52
Reeves & Wright, 46
Riccardi, Marinuzzi & Zecchin, 105
Rizzoli, 30
Robert, 39
Romero Trillo, 78
Roncato & Zucco, 100-101
Rozan, 22-23, 114, 121-123, 125, 127-128. 198
Russo, 203
Sabatini, 30-31
Schjoldager, 15
Schmidt, 167, 181, 190, 192
Schwartz & Jaffe, 67
SCIC (Service Commun Interprétation-Conférences), 19, 39, 41
Seleskovitch, 15, 25, 27, 29, 39, 128
Seleskovitch & Lederer, 25, 27, 44, 91, 97, 103, 123, 125, 127-128, 142
Service Commun Interprétation-Conférences, voir SCIC
Setton, 25
Shlesinger, 14, 16, 31-33
Simon, 171
Skehan, 190, 193, 195
Snelling, 176
Stenzl, 90
Sternberg, 207
Swerts & Geluykens, 79
Tassora, 32, 82-83, 206, 208
The Interpreters' Newsletter, 26, 34, 199, 203

Thiéry, 92, 96-97, 101, 120, 129, 175, 182, 204, 206
Towell, Hawkins & Bazergui, 52, 64, 172-174, 178, 210
Union Européenne, 176
Vessereau, 249-251, 253, 281
Viaggio, 31, 40, 105-106, 112
Vik-Tuovinen, 91, 134, 199, 204-205, 208-209
Wadensjö, 16, 18, 29
Weber, 115-117, 119, 124, 182
Westminster University, 179 (note), 188, 203 (note)
Wilson, 140
Yagi, 83

Index des termes et concepts

- acquisition du langage, 167-169
 - aisance du débit, 37, 41-49
 - allongement vocalique (« drawl »), 50, 61, 65, 85
 - analyse de la variance (ANOVA), 250-252, 254, 269, 296
 - analyse statistique, 247-255, 259-263, 264-279, 281-285, 291-301
 - aptitude(s) à l'interprétation, 37, 40, 47, 179, 196, 203-204
 - automatisation des compétences, 107, 113, 128, 167, 180-182, 190, 193, 195, 208, 209, 210-211
 - calcul de la durée des pauses, 241-245
 - caractère bilingue de l'interprétation, 96-99
 - charge cognitive en interprétation, 93, 105, 110
 - chiffres en interprétation simultanée, 30, 111
 - classification des pauses en fonction des déclencheurs, 135-137, 239-240, 286-295
 - coefficient de corrélation, 252-254, 281-285, 304, 312, 314
 - comparaison des discours source utilisés pour l'étude, 221, 231-232, 300-301, 307-308
 - comparaison multiple d'après Bonferroni, 251, 270, 272, 296

compétences extralinguistiques, 166-167, 177-178, 183-184, 187-188, 209-210, 278, 287, 294-295, 298-300, 304

compétences linguistiques, 167-168, 178-181

compétences professionnelles, 187

compréhension des parlers « non standards », 29-30, 96

conditions d'apprentissage des langues étrangères, 167-172

connaissance préalable du contexte, 139-140

connaissances déclaratives, 190-193

connaissances explicites, voir « connaissances déclaratives »

connaissances implicites, 191-192, 271

connaissances procédurales, voir « connaissances implicites »

contraintes de l'interprétation, 87, 92-94, 99-104

décalage, 19, 40, 90, 99, 101-103, 111, 121-122, 127

déclencheur d'hésitation, 89-90, 135-136 ; voir également « classification des pauses en fonction des déclencheurs »

déverbalisation, voir « théorie du sens »

didactique des langues, 44-45, 50, 166-172

discours source utilisés pour l'étude, 215, 219, 222-231 ; voir également « comparaison des discours source »

disponibilité linguistique, 180, 181-183, 283, 299

écoute dichotique, 23, 34-35

emploi des abréviations dans les notes, 127-129

encodage linguistique, 53, 57, 60, 66, 71, 73-74, 84, 88, 94, 99

étude longitudinale, 80, 189, 197, 199, 205

évaluation de l'aisance du débit, 43-47

expert, 206-208

faux départ, 48-50, 53, 60-61, 68, 90, 103, 149, 226, 177, 205, 309, 314

fidélité au discours source, 93

formation des chercheurs, 31-33

formation des interprètes, 80, 85, 190, 199, 204-205

hésitation, 41, 45, 49-50, 59-62, 64-66, 70-73, 76, 79-80, 82, 84-85

hypothèse de la « corde raide », 111-113

hypothèse expérimentale (définition de), 248

hypothèse nulle, 248

-
- impact pragmatique des pauses, 62, 76-79
- impact stylistique des pauses, 57-59, 67, 68, 75, 76-79, 268, 308
- interprétation (introduction historique, définitions), 15-22
- interprétation auprès des tribunaux, 16, 33
- interprétation chuchotée (définition de), 20
- interprétation « communautaire », 17-18, 33
- interprétation comparée avec la traduction, 15-16
- interprétation consécutive (définition de), 19
- interprétation d'affaires, 17
- interprétation de conférence (introduction historique, définitions), 15-22
- interprétation de liaison, 17
- interprétation, différentes formes de, 17-22
- interprétation pour les médias, 33
- interprétation simultanée (définition de), 19
- introspection, 132-134, 214
- lacunes de mémoire, 121
- langue d'aboutissement, voir « langue d'arrivée »
- langue d'arrivée (définition), 15
- langue de départ (définition), 15
- langue des signes, 15, 28, 40
- langue étrangère (concept de), 170-177
- langue maternelle (concept de), 170-177
- langue source, voir « langue de départ »
- latéralisation cérébrale, 35
- lecture de notes, 89, 108, 111, 115-116, 119-120, 122-123, 125-129, 135-139, 140-141, 143, 155-162
- logiciel, 63, 83, 85, 215, 233, 235, 252, 305
- longueur moyenne des pauses, 173, 178
- mémoire à court terme, 100-102, 107-109, 111, 119, 127
- mémoire à long terme, 100-102, 108-109, 116, 119, 122, 128
- mémoire de travail, 99-101
- mémoires de fin d'études, 14, 31-32
- méthodologie, 216-256, 306-309
- modèle ACT*, 190-191, 193

modèles d'Efforts, 29-30, 105-113, 115-116, 119, 123, 126-127, 130-131, 141-144, 174, 182, 186, 197

Modèle gravitationnel, 182, 187

mots « sur le bout de la langue », 181-182

niveau de signification, 249, 251-252

oralité de l'interprétation, 38-43

oscillogramme, 59, 63, 82, 233-237

pause acoustique, 63

pause auditive, 63

pause d'hésitation, 70-73, 85

pause de dissipation (« pause-D »), 61, 71

pause de jonction, 71-72, 77

pause de transinformation (« pause-T »), 61, 73

pause intersegmentale, 63

pause intrasegmentale, 63-64

pause pleine (définition de), 59-62

pauses provoquées par des doutes d'ordre logique, 135-139, 141, 144, 162-164, 246, 278-279, 286-288, 291-292, 294, 296-298, 300-301, 304-305, 307

pauses provoquées par des problèmes de lecture des notes, voir « lecture de notes »

pauses provoquées par des problèmes grammaticaux, 135-139, 141, 154

pauses provoquées par la recherche d'un mot ou d'une (re)formulation, 135-139, 140-143, 145-153

pause vide (définition de), 59-62

pauses, identification de, 63-65

pauses, « profil » de, 51, 172, 282-284, 304, 314

phraséologie, 195

planification du discours, 24, 57, 66, 68, 75, 95, 173, 178, 181, 263-264

prise de notes, 88, 103-104, 106, 108-109, 113, 114, 116-120, 114-129

problèmes de production, 48-50, 59-60, 64, 68, 88-89, 90, 99, 111, 133, 184, 186, 189, 210-211

« querelle du A et du B », 175

rappel verbal (« verbatim recall »), 27-29

rapport F, 251

rapport « phonation/temps », 52

restructuration des connaissances, 190, 193-194

rétrospection, voir « introspection »
rythme cognitif, 65-70, 80
savoir explicite, voir « connaissances déclaratives »
savoir-faire, voir « connaissances implicites »
spécificité linguistique de l'interprétation, 27, 36
sténographie, 116
stratégies en matière d'expression, 184-186
sujets participant à notre étude, 216-218
symboles, 121-122, 125, 127-129
synonyms test, 178-179
temps d'articulation, 61
tension psychologique en interprétation, 104, 198
terminologie, 180-181
test paramétrique, 249-250, 256
test *t* sur échantillons appariés, 250-251, 254
thèmes de la recherche en interprétation de conférence, 22-33
théorie du sens, 25, 29, 97-99
« validité écologique » des études, 24, 32, 308
variables dépendantes et indépendantes, 30, 248, 251-252
« variables temporelles », 49-53, 64, 77-80, 82, 84-85
vitesse d'articulation, 84
vitesse du débit, 46, 50, 52-53
xénité, 172, 187