

# ***L'enseignement de l'interprétation consecutive: analyse d'un corpus***

**Ana BLAS**

*Universidad Autónoma de Barcelona*

## ***Introduction***

L'enseignement de l'interprétation débute, généralement, par l'apprentissage de la consécutive avant de passer, plus tard, à l'interprétation simultanée. La consécutive représente donc l'étape d'acquisition d'une série de mécanismes qui, tout en étant les mêmes, déboucheront sur des techniques différentes selon qu'il s'agit d'interprétation consécutive ou simultanée. Nous pensons que l'apprentissage de l'interprétation consécutive est important pour plusieurs raisons. Tout d'abord, c'est une étape importante dans la formation du traducteur/interprète : elle représente le passage de la langue écrite, étudiée jusque-là en cours de traduction, à la langue orale ou oralisée. C'est aussi le moment où l'étudiant apprend à analyser rapidement le discours oral, afin d'en rendre le sens en langue d'arrivée, en évitant le mot à mot. Finalement, c'est aussi la période pendant laquelle il doit perfectionner un nouvel outil qu'il vient juste d'acquérir : la technique de la prise de notes. L'enseignement de la consécutive représente donc un jalon important dans la formation du futur interprète.

Pour toutes ces raisons, il nous a semblé que l'étude d'un corpus de productions orales d'un groupe d'étudiants pouvait jeter une lumière sur le type d'erreurs commises ou sur les techniques employées pour résoudre certains problèmes. A partir de là, il serait possible de réfléchir à ce qui pourrait être fait pour aider nos débutants.

## ***Le corpus étudié***

Le groupe d'étudiants (quinze, environ) dont nous avons étudié les productions est constitué par des élèves de 3<sup>e</sup> année ayant déjà une formation en traduction (A-B et B-A). Il s'agit d'un cours d'initiation à la consécutive (français-espagnol), obligatoire pour tous les étudiants inscrits à la Faculté et préalable au choix éventuel d'un "itinéraire d'interprétation". Les origines linguistiques des étudiants n'étaient pas uniformes : a) un groupe d'Espagnols ayant le castillan comme langue maternelle, mais parlant souvent le catalan presque au même niveau ; b) deux Espagnols ayant toujours vécu en France,

dont l'une considérait que sa langue A était le français, alors que l'autre prétendait qu'il "n'avait pas de langue vraiment A, tellement le français et l'espagnol se mélangeaient dans sa tête" ; c) deux belges francophones, dont une maîtrisait parfaitement l'espagnol, l'autre nettement moins bien ; d) une française, très limitée dans son expression en espagnol ; e) deux marocaines, arabophones toutes les deux mais ayant comme langue d'expression habituelle l'une le français (elle faisait ses études à Paris), l'autre l'espagnol.

Le corpus étudié comprend : a) les productions des étudiants (trente heures de travail en salle de classe) à partir de textes et de fragments de textes tirés de journaux : il s'agit surtout de textes informatifs à caractère général et international ; b) les productions des étudiants à partir de textes rédigés par eux, visant à une pratique renforcée de certains rapports textuels (cause, conséquence, restriction, oppositions, etc) ; c) les exercices de contrôle final (3 minutes), obligatoire pour tous les étudiants : ces contrôles représentent, en quelque sorte, l'aboutissement d'une progression.

### **Analyse du corpus**

Il est évident que nous n'allons pas présenter ici une analyse exhaustive du corpus - impossible à faire, par ailleurs, puisque tous les apprenants n'ont pas toujours reformulé les mêmes exercices. Nous allons nous servir, en principe, de la grille proposée par D. Gile (1987,), afin de relever un certain nombre d'écarts et de nous faire une idée du type d'erreurs qui apparaît dans les productions de nos étudiants débutants.

### **Les maladresses**

Les maladresses sont des écarts qui frappent l'auditeur, mais qui ne peuvent pas être qualifiées de fautes. Il est possible d'en définir deux types :

#### *a) les maladresses lexicales:*

- *tras tres años de exilio* (espagnole) (= después de tres)
- *ofreció excusas* (esp.) (= presentó)
- *instaurar un régimen presidencial duro, única solución capaz de instaurar el orden* (esp.)
- *el gobierno de Italia* (belge) (= el gobierno italiano)

#### *b) les maladresses de style:*

- *Cada partido tiene sus indecisos y su oposición que va, es, bueno que es menos por motivos ideológicos que electorales* (esp.)
- *Mientras la manifestación de Madrid tenía como origen la*

muerte de dos colegas taxistas, los de Barcelona estaban en huelga para que se tomara en cuenta la restructuración, la reconversión del sector (belge)

- Sí es verdad que hay una intención de causar daño, pero no creo que sea a través del Islam (belge)

Sans rentrer dans des considérations quantitatives, qui dépassent pour l'instant les limites de notre travail, nous pouvons cependant signaler que le type d'erreur que Gile qualifie de "maladresse" se donne surtout chez les étudiants qui interprètent vers leur langue maternelle. Les exemples produits par notre étudiante belge s'expliqueraient par le fait qu'elle maîtrise très bien la langue d'arrivée. Il s'agit, à notre avis, de problèmes de reformulation, souvent d'un choix précis à partir de plusieurs synonymes. Les étudiants interprétant vers une langue B disposent normalement de moins de synonymes, sont donc plus limités dans leur choix ou ont parfois du mal à trouver une équivalence lexicale.

### **Les fautes**

Les fautes sont définies par Gile comme des écarts suffisamment graves pour être considérés comme telles. Il établit le classement suivant :

- a) *Les fautes de grammaire* (fautes d'accord, fautes de conjugaison, etc.)
  - Esta operación se llama "operación manos *limpios*" (belge)
  - Si creemos la publicidad, no había plantas en este champú (française)
  - Por otro lado el rescate de la puerta delantera exterior arranca da [...] tampoco ha sido decidido recuperarla (esp.)
  - ¿Cómo está sus relaciones con su vecino? (esp.)

Ce type d'erreurs a été repéré aussi bien chez les étudiants qui interprètent vers leur langue A, que chez ceux pour qui la langue d'arrivée est une langue B. L'origine de cette erreur n'est pas, en principe, une lacune grammaticale. Il faudrait plutôt penser à un problème de vitesse dans la reformulation. Il nous semble cependant important de signaler que chez le natif, il existe parfois un mécanisme lui permettant de contourner une éventuelle difficulté grammaticale. Voici deux productions d'étudiants espagnols visant à éviter la conjugaison de verbe *inmiscuirse*:

- Estos empezaron sólo en el momento en que ellos se *inmi...*, empezaron a *inmiscuirse* en los problemas del Sahara.

- Nosotros jamás hemos tenido ningún problema con Argelia, excepto cuando empezaron a *inmiscuirse* en los asuntos del Sahara.

b) *Les fautes lexicales*

Il s'agit là, d'après D. Gile, d'impropriétés lexicales extrêmes, barbarismes ou emplois de termes dont aucune acception usuelle n'est proche du sens devant être exprimé. Exemples :

- Bajo la *impulsión* de los Estados Unidos [...] (esp.)
- [...] y los americanos llegan con fuerza, con un proyecto de desarrollo común *bajo los brazos* (fçaise)
- Paralelamente publicamos una gran entrevista [...] *en el cuadro* de nuestra colaboración con Worl Media (belge)
- Como retribución [...] pero igualmente para cubrir sus *depensas* (belge)
- Finalmente el asociado del *polonés* y un cliente han decidido *quejarse* (esp.)

Les erreurs lexicales présentées dans ces exemples ont un point commun: soit elles correspondent à des mots qui n'existent pas en langue d'arrivée (par exemple, *depensas*), soit elles ne sont pas utilisées dans le contexte prévu (par exemple, *en el cuadro*). Il ne s'agit pas d'erreurs lexicales qui entraîneraient une rupture de la cohérence. C'est pour cette raison qu'il nous semble impossible d'inclure dans cette catégorie un des exemples proposés par D. Gile: "il y a de très grandes queues devant les magasins *par suite* des acheteurs polonais et tchécoslovaques". Pour nous, ce type d'erreur relèverait plutôt de la cohérence textuelle et non pas de la cohésion.

Nous hésitons aussi à classer dans ce groupe une erreur, *a priori* lexicale, recueillie dans notre corpus. Nous reproduisons l'original français, extrait du journal *Le Soir* et concernant le recrutement de jeunes volontaires pour l'armée belge :

Durant la campagne de recrutement de septembre, octobre et novembre, 50 VCT *francophones* ont signé (pour 66 postes à pourvoir); 161 *néerlandophones* ont rejoint les rangs (sur 286 places vacantes). En décembre, 68 *francophones* devraient encore être recrutés ainsi que 292 *néerlandophones*. Soit, d'ici à (sic) la fin de l'année: 84 postes *francophones* et 417 *néerlandophones*.

En la campaña de captación de reclutas de Septiembre, Octubre, Noviembre, se han cubierto 50 puestos de *francófonos* de los 66 que estaban en principio previstos. 161 *neerlandeses* sobre 286

previstos. En Diciembre, las cifras eran de 68 *franceses* y de 292 *neerlandeses* y en el final de año se han sumado más de 80 *franceses* contra los 417 *neerlandeses*.

L'erreur dont il est question ici (*franceses/neerlandeses*) dépasse les limites du niveau lexical, puisque elle entraîne un déplacement du référent (*francophone devient français/neerlandophone devient néerlandais*) qui rentre dans le domaine de la cohérence.

*c) Omission de mots ou de groupes de mots*

Pour D. Gile, il s'agit essentiellement de l'omission des pronoms et autres mots grammaticaux. Etant donné les caractéristiques de la syntaxe espagnole, nous n'avons pas repéré de cas où un pronom ferait défaut. Au contraire, des hispanophones ont parfois utilisé des reprises pronominales dans des contextes où, dans des situations de communication spontanée ils n'auraient probablement pas employé de pronom :

- Para dar confianza a sus clientes él hacía los contratos delante de un notario (esp.)
- [...] ya que antes de cobrar la mensualidad él debe demostrar que trabajó seis meses antes de encontrarse sin trabajo (esp.)

Dans le corpus que nous avons étudié, les erreurs par omission de mots concernent surtout les noms propres dont la reproduction relève non seulement de la reconnaissance linguistique, mais aussi de la connaissance extra-linguistique. Deux facteurs entrent en ligne de jeu : la prise de notes, d'une part, et les rapports intertextuels, d'autre part. Ainsi avons-nous constaté que lorsque les noms étaient connus des étudiants (le roi Hassan, Jean-Bertrand Aristide, Walesa, Berlusconi), ils étaient bien rendus.

Dans certains cas, la reproduction a été faite à partir d'une prise de notes "phonétique" :

- Interrogée jeudi par le quotidien *Svenska Dagbladet*= [...] por el diario Dagblatt (marocaine/francophone)

Des cas de reproduction "quasi-phonétique" de noms propres inconnus montreraient que la langue A de l'étudiant n'aurait pas d'influence dans la langue d'arrivée:

- [...] à l'Université de *Ballan* en Israël à l'initiative du professeur *Dan Michman* [...]

#### IV Coloquio de la Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española

- [...] en la Universidad de *Barlán* en Israel a propuesta de *Ann Michman* [...] (belge)
- [...] en la Universidad de Barrán de Israel bajo la iniciativa del profesor *Dan Ishham* [...] (esp)

Il est possible de repérer la mise en place de certaines tactiques de “reprise simplifiée” :

- *Maxime Steinberg* = El señor *Steinberg* ou d’”escamotage” :
- *Anna Wouters*, une jeune Flamande [...] aurait succombé [...] = *una joven flamenca* murió (esp.)
- [...] se sont mis d’accord hier, dans la ville hollandaise de *Noordwijk* [...] = llegaron a un acuerdo ayer, en *una ciudad holandesa* [...] (esp.)

L’exemple suivant relève d’une mauvaise prise de notes, d’autant plus que les noms italiens ne sont pas très éloignés de la phonétique espagnole :

- On connaissait déjà le nom d’un des deux commissaires, il s’agit du professeur d’économie *Mario Ponti*, ancien recteur de la célèbre Business School milanaise, la Bocconi [...] Il d’agit d’*Emma Bonino* secrétaire général du parti radical [...]
- Ya era conocido el nombre de un comisario que era, es profesor de economía y se llama Mario que es director de [...]. Es una mujer que se llama Emma, es secretaria general [...] (fçais)
- Ya se conocía uno de los dos nombres de los comisarios. El primero es profesor de economía y también director de la Business School de, en Italia [...] (belge)

Dans le deuxième exemple, l’étudiante a cherché à utiliser une technique d’”escamotage” qui n’est pas valable dans ce contexte puisque le but informatif du texte est justement de faire connaître le nom des “deux commissaires italiens”.

#### Les écarts de logique

D’après D. Gile, “cette catégorie englobe toutes les idées qui frappent par leur logique douteuse ainsi que les contresens évidents et les contradictions logiques”. Il nous semble, cependant, que la notion d’”écart de logique” est un peu floue et qu’il faudrait essayer de mieux la cerner. En effet, si les problèmes de cohérence textuelle rentrent dans le cadre des “écarts de logique”, au même titre que “l’expression d’idées pourtant cohérentes et

logiques”, nous aurions affaire à un système de classement qui réunirait sous la même étiquette des erreurs dont les origines sont très diverses. Or c’est justement à partir des origines des erreurs que l’on peut arriver à améliorer la production des étudiants.

L’exemple suivant montre un écart de logique qui est en rapport avec des facteurs externes au texte :

- En 1985, la France comptera environ soixante millions d’habitants :cet accroissement de la population française aura, presque à coup sûr, un effet favorable sur l’élévation du niveau de vie de chacun. [...]

Ce texte, d’une durée de 3 minutes environ, a été présenté en deux fragments. Il a été produit avant 1985 et est entièrement rédigé au futur, avec toutes les concordances temporelles que cela implique au niveau de la cohésion textuelle. Or, il nous semble surprenant que, sur un échantillon de cinq interprétations, et indépendamment de la langue A de l’étudiant, quatre textes présentent des erreurs de concordance verbale (passé/présent, futur/présent) par rapport au discours en français. Exemples :

- El hombre de 1985 era más intruido [...] Esto significa que el nombre de organismos aumentaban (belge)
- El mundo cambia rápidamente y hay importantes progresos [...] y por eso el hombre tendrá que recibir instrucciones [...] (fçaise)
- Junto a la escuela y fuera de ella, cada vez habrá [...] (pour “l’école produit de plus en plus...”) (esp)
- Al lado de la escuela y fuera de ella hay, habrá medios intelectuales [...] (esp).

Ces erreurs aboutissent à un écart de logique par rapport au texte original et débouchent souvent sur une logique temporelle (1985 = le passé, par rapport à 1995). Pourrait-on expliquer cet écart par un problème relevant de la situationalité du texte?

Les exemples qui suivent présentent des problèmes de cohérence qui mènent au contresens:

- Tentent-ils de sortir de leur condition par l’étude, ainsi d’ailleurs que les talmuds le leur imposent? C’est qu’ils veulent accaparer ° les meilleures places, par soif de pouvoir et esprit de domination...
- Si estudian el talmud es porque desean acaparar los mejores sitios con un espíritu dominante (esp).

- Quieren, se dice que quieren unos puestos buenísimos, los mejores puestos porque tienen un espíritu de dominación (fçais)
  - Estudian el talmud para, porque quieren acaparar los mejores puestos de trabajo y tienen un espíritu de dominación (belga)
- Ces trois cas ont un point commun : une mauvaise interprétation des rapports de cohérence qui régissent certaines unités dans le texte d'origine.

### ***Les écarts phonologiques***

Les écarts phonologiques sont définis dans la grille de D. Gile comme “les changements nets dans la prononciation des mots par rapport à leur prononciation habituelle”. Sont exclus de ce classement “un rythme peu naturel ou saccadé de l'interprétation, un ton parfois faux, les hésitations, les pauses, les “euh” et les reprises”.

Dans le corpus que nous avons étudié, les écarts phonologiques sont très peu nombreux. En voici quelques exemples:

- *des omissions*:
  - cargarse (esp.) = encargarse
  - contrar (marocaine) = encontrar
- *des permutations*:
  - repentada (fçaise) = repintada
  - mi marida (fçaise) = marido
  - el ministro de finanzas (fçais) = finanzas
  - los cuerpos de la víctimas serán dado (fçais) = dados
  - eragir (belge) = erigir
  - encuestia (belge) = encuesta
  - al son del canón (esp.) = cañón

Les écarts relevés concernent surtout des étudiants traduisant vers une langue B. Il conviendrait donc de se demander s'il s'agit uniquement d'un écart phonologique ou si, au contraire, il s'agirait en plus d'une erreur syntaxique ou lexicale.

### ***Conclusion***

Même incomplète, l'analyse du corpus que nous venons de présenter donne un aperçu général sur le type d'erreurs que nous trouvons dans les productions de nos étudiants. Il est important, voire indispensable, de procéder à un



classement des écarts relevés et d'en déceler l'origine. En effet, c'est uniquement à partir de l'étude précise de chaque cas et d'une discussion avec l'apprenant, suivies d'un entraînement adéquat, qu'il sera possible de mettre en place les techniques dont l'apprenti-interprète aura besoin dans sa vie professionnelle.

D. Gile (1987:424) résume ainsi les contraintes présentes dans l'interprétation consécutive :

- L'interprète de consécutive exprime des idées qui ne sont pas les siennes et restitue des informations dont il vient seulement de prendre connaissance.
- Il n'a essentiellement pour préparer son discours que le temps de l'intervention de l'orateur et doit suivre un rythme imposé dans une certaine mesure par celui-ci, car il ne peut faire une intervention beaucoup plus longue que celle de l'orateur.
- Sa capacité d'anticipation en vue de la production du discours s'étend sur l'intervention qu'il doit interpréter, soit, en général, une fraction du discours seulement.
- Il est astreint à la fidélité au discours de l'orateur. Toutefois, cette obligation n'exclut pas certaines modifications lors de la restitution : changement de l'ordre des termes dans une énumération, suppression des répétitions et redondances, etc.
- Son effort de formulation s'accompagne d'un effort de mémoire ou d'un effort de déchiffrement des notes, d'où une certaine dispersion de l'attention.

A notre avis, ces points reflètent bien la réalité et c'est à partir de cette réalité qu'il faudrait organiser l'enseignement de la consécutive.

Dans un cours pour débutants, il nous semble que le formateur peut et devrait intervenir pour aider l'étudiant dans les domaines suivants :

- Les *idées* qu'il aura à transmettre relèvent, en grande partie, de la cohérence textuelle. Il est donc possible d'établir une progression dans le choix des textes. On peut songer, par exemple, à commencer par des discours présentant des liens explicites, pour passer, ensuite, à des documents qui obligent l'étudiant à rétablir des rapports implicites.
- La capacité d'*anticipation* peut être améliorée, elle aussi, à partir de l'organisation discursive. En effet, l'étudiant doit apprendre à prévoir un type de conclusion X, à partir d'un connecteur Y.

- La prise de notes devrait faire l'objet d'un suivi et d'une discussion détaillée, du moins au début de la formation, afin d'insister pour qu'elle soit faite en termes de "rapports textuels". Elle pourrait servir de point de départ à des exercices de reformulation en partant d'un rapport donné.

Pour conclure, et bien que certains auteurs bannissent l'emploi de documents écrits, même oralisés, dans la formation des futurs interprètes, il nous semble que les textes écrits présentent certains avantages par rapport aux textes oraux. En effet, le discours écrit est normalement plus structuré, ce qui permet de mieux cerner les rapports entre les différentes unités textuelles. Le discours oral comprend généralement plus de redondances et les liens logiques sont, en principe, moins variés. Le passage d'un discours écrit-oralisé, utilisé en début de formation à des fins didactiques, à un discours oral authentique ne devrait donc pas, à notre avis, poser de problème.

### ***Bibliographie***

- GILE, DANIEL (1987), "Les exercices d'interprétation et la dégradation du français : une étude de cas", *Meta*, XXXII, 4.
- GILE, DANIEL (1990), "La traduction et l'interprétation comme révélateurs des mécanismes de production et de compréhension du discours", *Meta*, XXXV, 1.
- SELESKOVITCH, DANICA (1968), *L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication*, Paris, Lettres Modernes.