

# L'enseignement de l'interprétation : langues, savoirs, méthode

Marianne Lederer

---

**Citer ce document / Cite this document :**

Lederer Marianne. L'enseignement de l'interprétation : langues, savoirs, méthode. In: Équivalences, 34e année-n°1-2, 2007. pp. 5-19;

doi : <https://doi.org/10.3406/equiv.2007.1315>

[https://www.persee.fr/doc/equiv\\_0751-9532\\_2007\\_num\\_34\\_1\\_1315](https://www.persee.fr/doc/equiv_0751-9532_2007_num_34_1_1315)

---

Fichier pdf généré le 30/04/2018

# L'enseignement de l'interprétation : langues, savoirs, méthode

---

**Marianne Lederer**

*Université Paris III (ESIT)*

L'interprétation est une profession qui remonte à la nuit des temps, puisqu'on a pu dire, en guise de plaisanterie, que c'est l'une des deux plus vieilles professions au monde. Mais l'interprétation de conférence, telle que nous la connaissons aujourd'hui, n'a véritablement commencé qu'à la fin de la seconde guerre mondiale, et il a fallu quelques années de plus à son enseignement pour faire l'objet de réflexions et de systématisation.

J'ai choisi un titre à dessein ambigu : *l'enseignement de l'interprétation : langues, savoirs, méthode*. Il pourrait donner à penser que l'enseignement de l'interprétation englobe celui des langues, celui des savoirs, et enfin de celui de la méthode. Mes lecteurs auront sans doute compris qu'il n'en est rien. Ce titre me permet simplement de fixer à chacun des termes qui le composent la place exacte qui leur revient dans l'enseignement de l'interprétation.

## **1. Les langues**

Commençons par les langues. Pour dire les choses brutalement, l'enseignement des langues n'a rien à voir dans une école d'interprètes, il n'a rien à voir avec l'enseignement de l'interprétation et doit donc en être séparé. Je pense qu'il ne s'agit pas là d'une grande nouveauté pour la plupart de ceux qui me lisent.

Pour apprendre l'interprétation, les langues, langue maternelle comme langues étrangères, doivent être déjà solidement installées. Une bonne maîtrise des langues est un préalable à l'enseignement de l'interprétation. On ne s'étonnera donc pas que je limite mes observations à propos d'enseignement de l'interprétation au niveau où les étudiants sont censés connaître leurs langues à fond, c'est-à-dire à ce que l'on appelle depuis la Convention de Bologne les Master 1 et 2, en d'autres termes les 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années après la sortie de l'école secondaire.

Encore faut-il définir ce qu'est la maîtrise des langues qui permet à l'étudiant d'apprendre à interpréter. En effet, on peut fort bien (et c'est souvent le cas de spécialistes, médecins, ingénieurs, chercheurs de toutes sortes) être capable de lire en anglais des textes de sa propre spécialité et de les comprendre, sans pour autant être en mesure de comprendre à l'oreille un anglophone qui vous pose de vive voix la plus simple des questions. Or l'interprète doit saisir en une audition unique ce que disent les personnes pour qui il travaille ; il n'aura que fort rarement la possibilité de faire répéter ce qu'il n'a pas compris. Je traiterai plus bas (au 3.2.) de la (dure) nécessité dans laquelle se trouve parfois l'interprète de devoir exprimer lui-même dans une langue étrangère des idées qui ne sont pas les siennes.

### 1.1. La connaissance de compréhension

La compréhension de l'oral se fonde d'abord sur la reconnaissance des sons, c'est-à-dire sur la discrimination phonique. Or, pour différentes raisons, on n'entend jamais un son en entier, on le reconstitue en s'appuyant sur la connaissance préalable qu'on a de ce son (Borel-Maisonny 1986). Il y a toujours suppléance mentale de la part de celui qui entend, toujours le son plus la connaissance de la langue. Voyons en guise d'exemple ce qui est arrivé à une étudiante allemande à qui j'avais demandé de transcrire sur papier une cassette enregistrée dans une réunion franco-allemande, mais dont l'oreille n'était pas encore suffisamment habituée au français. Voici ce qu'avait dit l'orateur : « C'est précisément le but de *l'essai* des prototypes que de définir le type de voiture à standardiser ». *L'essai des prototypes* a été entendu comme *laisser des prototypes*, reconstitution erronée qui ne restitue pas le sens de l'original. C'est l'incapacité à différencier les sons de *laisser* et *l'essai* qui a causé l'erreur de sens. Autre type d'erreur : l'orateur disait « Je me réserve tout à l'heure de revenir sur le problème de la présentation à la presse, quand la discussion sur le problème des voitures, *si discussion il doit y avoir*, sera terminée ». L'étudiante a entendu *ces discussions qu'il va y avoir au lieu de si discussion il doit y avoir*, ce qui bien entendu n'a aucun sens dans la phrase et l'a donc arrêtée. Il s'agissait là d'une formule peu courante en français mais que tous les Français reconnaissent sans hésitation ; manifestement, le niveau de langue de l'étudiante ne lui a pas permis de la reconstituer à l'oreille. C'est d'ailleurs au moment où les étudiants abordent la simultanée que les faiblesses linguistiques se révèlent clairement. Dans les exercices de consécutive, l'intelligence avait pu les compenser, mais le fait d'avoir à s'habituer à des écouteurs, le fait que la transmission électronique ne soit pas toujours parfaite, malgré les énormes progrès qu'elle a faits depuis mon époque, exigent des connaissances encore plus poussées

qu'avec la simple conduction aérienne. De plus, en simultanée, l'interprète parle en même temps que l'orateur, produisant lui-même un bruit qui vient parasiter son écoute.

Il ne faut pourtant pas peindre le tableau de couleurs trop sombres. En effet, le contexte permet souvent de comprendre la signification même de mots que l'on n'a jamais entendus. Des psycholinguistes (voir par exemple Slama-Cazacu 1961) ont par exemple montré que des mots inventés dans un contexte clair n'étaient pas perçus comme bizarres, le contexte suffisant à reconstituer la signification du mot réel.

Pour rester dans le domaine de la reconnaissance des sons, les interprètes ont aussi affaire à d'innombrables accents régionaux ; c'est particulièrement le cas pour l'anglais, qui diffère du nord au sud du Royaume Uni, de même qu'il diffère de celui des États-Unis, de l'anglais parlé en Inde, en Afrique, en Australie, sans parler des accents de tous ceux qui, aujourd'hui, s'expriment en anglais non maternel dans les réunions internationales.

La reconnaissance phonétique nécessite donc, outre une bonne discrimination phonémique, une connaissance poussée du lexique courant (je laisse pour le moment de côté les termes techniques), des collocations, des formules figées, et bien sûr de la syntaxe

La compréhension de la langue est souvent considérée comme de la connaissance passive. Nous avons vu qu'il n'en est rien puisqu'il y a toujours suppléance mentale ; je propose donc de l'appeler « connaissance de compréhension ». Entendre sans avoir besoin de faire un effort d'écoute, voilà le niveau qu'il faut atteindre pour pouvoir se concentrer, non sur les sons mais sur ce que les sons véhiculent comme message. Lorsqu'on a atteint ce degré de maîtrise, on peut porter sa connaissance de la langue étrangère à un niveau qui se rapproche du niveau maternel. Il s'agit là d'un perfectionnement linguistique que, grâce à un travail constant et assidu, les étudiants peuvent et doivent faire par eux-mêmes au cours de leurs études d'interprétation, et que d'ailleurs les interprètes consciencieux poursuivent pendant toute leur vie professionnelle.

## **1.2. La connaissance d'expression**

La connaissance « active » de la langue, autrement dit la capacité d'expression, pose plus de problèmes. Rares sont les véritables bilingues, ceux qui ont deux langues maternelles. Tous les autres auront du mal à porter une langue étrangère au niveau quasi maternel qui convient à l'expression de l'interprète de conférence.

En effet, l'interprète est toujours en situation de stress, il a affaire à des orateurs qui connaissent parfaitement leur sujet, qui parfois parlent très vite et

s'adressent à des auditeurs avec qui ils partagent un énorme savoir, et il doit exprimer des idées qui ne sont pas les siennes. Son expression doit être immédiatement claire et intelligible, car les auditeurs, tout comme lui, ne peuvent que rarement faire répéter ce qu'ils n'ont pas clairement saisi. Les gros dangers de l'interprétation vers la langue étrangère (le B) sont les mauvais choix lexicaux et le calque des structures syntaxiques. Il n'en reste pas moins que l'interprétation vers le B prend de nos jours une grande importance, avec l'élargissement à des pays de 'petites' langues, car il n'existe aujourd'hui que fort peu, sinon aucun interprète de langues véhiculaires capable d'interpréter à partir du finnois, du letton, du slovaque, etc. C'est un problème en soi, dont je ne traiterai pas ici.

S'agissant d'améliorer le niveau de langues, les enseignants, sans perdre leur temps à corriger les erreurs de langue des étudiants, peuvent leur donner des indications sur la manière de travailler eux-mêmes leurs langues. L'ESIT a sorti une brochure « Comment perfectionner ses connaissances linguistiques », qui rassemble les expériences de plusieurs enseignants, interprètes et traducteurs, qui ont réussi à porter ces connaissances à un niveau d'excellence et dont les conseils peuvent être utiles aux étudiants.

Retenons de tout ceci que, pour apprendre l'interprétation, il est indispensable de posséder d'excellentes connaissances linguistiques.

Si elles sont indispensables, elles sont néanmoins loin d'être suffisantes. Pour interpréter, il faut y ajouter des savoirs.

## 2. Les savoirs

J'ai déjà parlé de suppléance mentale pour la reconstitution des sons de la langue. La suppléance mentale joue aussi pour la compréhension des discours. C'est là qu'interviennent les savoirs, qui ne sont pas forcément toujours d'un niveau extrême de technicité. Il peut s'agir tout simplement de celui qu'apporte le contexte. Celui-ci en effet fournit toujours son lot de connaissances. Traduire chaque mot, syntagme ou phrase en dehors de leur contexte fait apparaître leur polysémie ou leur ambiguïté, que le contexte ne laisse pas affleurer. Lorsqu'un interprète travaillant vers l'anglais entend dans un discours le mot français *fille*, il ne s'arrête pas pour se demander s'il doit le traduire par *girl* ou par *daughter*, le contexte le guide immédiatement vers la signification voulue et donc vers le mot juste. Lorsque, dans une réunion d'experts ferroviaires, il est question des *petites roues* de la locomotive, l'interprète, s'il tient compte du contexte, n'entendra pas les *petits trous*.

Le contexte, ou la situation donnent très souvent aux mots de la langue des significations très éloignées de celles que fournit le dictionnaire. Lorsque,

me dirigeant vers ma maison dans la banlieue de Paris, j'entends une de mes voisines crier de son jardin « Tu as sorti le chien, mon chat ? », je n'ai pas une seconde l'idée qu'elle ait pu parler à son chat ! Elle ne peut s'être adressée qu'à son mari ou à un de ses enfants.

Mais les formes syntaxiques aussi exigent, pour être traitées, l'ajout, à la simple connaissance de la syntaxe, d'un savoir supplémentaire, que nous appelons complément cognitif. Pour être en mesure de réexprimer correctement le bout de phrase *primary energy consumption*, l'interprète n'aura pas le temps de faire appel à ses connaissances syntaxiques, pour autant qu'il en ait. Ce qui le mettra à même de traduire correctement ce syntagme en dehors de tout contexte, c'est de savoir qu'il existe d'une part des énergies primaires, comme le charbon, le pétrole, l'eau et, de l'autre, des énergies secondaires, produites à partir de ces énergies primaires, telles l'électricité, l'essence, etc. S'il possède cette connaissance, il dira sans aucune hésitation *consommation d'énergie primaire*, alors que j'ai entendu des étudiants ignorant tout de l'énergie, dire sans sourciller et sans essayer de comprendre, *consommation primaire d'énergie*. On voit quelles inepties on peut être amené à dire, lorsqu'on ne se rend pas compte qu'on ne comprend pas. Si on s'en rend compte, on peut au moins poser une question !

Il ne faut cependant pas croire que l'interprète doit être un Pic de la Mirandole, un puits de savoir. L'interprète n'a pas besoin de tout savoir ; en tout état de cause, le voudrait-il en cette époque de spécialisation à outrance, qu'il ne le pourrait pas. L'école d'interprètes doit enseigner à l'apprenti- interprète à déceler ses ignorances, et à les combler, en d'autres termes elle doit lui apprendre à apprendre (Lederer 1984). Cela signifie d'abord pousser l'étudiant à faire preuve de curiosité, à se poser des questions à propos de tout ce qu'il entend ou qu'il lit, qu'il s'agisse de connaissances générales qui, il faut bien l'avouer, restent souvent assez floues chez la plupart d'entre nous, ou de sujets techniques. Un cours de méthodologie de la recherche documentaire, ou de préparation des conférences techniques inculquera aux apprentis interprètes la méthode nécessaire pour parvenir à la connaissance de compréhension indispensable à une réexpression intelligente.

Car comprendre n'est pas l'équivalent de savoir. L'interprète n'a pas besoin d'une connaissance de spécialiste, d'un savoir total du sujet traité, mais d'une connaissance suffisante pour transférer l'information. Il n'a pas besoin d'une connaissance qui puisse se traduire en faits ou en actes, mais seulement de celle qui permet de comprendre les grands principes. On peut, sans être

mécanicien, comprendre comment fonctionne un moteur ; cela ne signifie pas pour autant que l'on serait en mesure de le réparer en cas de panne. Un abîme peut séparer les connaissances qui permettent de comprendre de celles qui permettent la réalisation. Il est cependant un niveau où, faute de connaissances suffisantes, comprendre devient impossible. L'interprète doit donc se préparer au coup par coup, pour chaque conférence et pour chaque sujet (à cet égard, les étudiants d'aujourd'hui ont la très grande chance de disposer d'Internet qui leur facilite énormément la recherche documentaire).

Qu'est ce qui explique qu'avec son « petit savoir », l'interprète qui est certes spécialiste de l'interprétation mais qui n'est jamais spécialiste du sujet de la conférence, soit en mesure de faire néanmoins passer le message ? Ce sont les connaissances d'experts de ses auditeurs. La fameuse suppléance mentale déjà évoquée plus haut vient à l'aide de l'interprète. C'est grâce à elle que les auditeurs de l'interprétation suivent son discours; ils ajoutent en effet à l'explicite de son dire tout un savoir implicite que l'interprète ne soupçonne souvent même pas, et qui leur permet de suivre son discours.

### **La terminologie**

Reste à traiter, dans la catégorie du savoir, de terminologie. Il faut dédramatiser le problème que sont censés poser les termes techniques, qui sont la difficulté à quoi pensent les profanes, qui vous demandent inévitablement : « Que faites-vous quand vous rencontrez un terme inconnu de vous ? ». Or il est plus important pour l'interprète de connaître l'objet ou la notion auquel renvoie le terme en question que de connaître son correspondant exact dans l'autre langue. Il est certes plus rapide de disposer de la correspondance de ce terme, mais se borner, en guise de préparation, à élaborer des listes de correspondances sans savoir à quoi elles renvoient, ne donnera que fort rarement une bonne interprétation. Voici un exemple personnel de ce que l'on peut faire lorsque la correspondance n'est pas connue : recrutée la veille pour le lendemain, sans possibilité de documentation (c'était avant l'Internet), pour une réunion sur la transfusion sanguine, je me heurte au terme *exchange transfusion* qui revenait constamment dans les différentes interventions en anglais, et dont je ne connaissais pas le correspondant en français ; le contexte rendait heureusement sa signification transparente ; à défaut du terme juste, je l'ai traduit par *transfusion totale*. J'appris d'un délégué français, lors de la pause café, qu'on parlait en français d'*exsanguino-transfusion*... Ce participant s'est d'ailleurs étonné de ma question car, à travers ma traduction maladroite, il avait compris ce dont je parlais et avait rétabli de lui-même le terme correct.

Tous les termes techniques ne sont pas transparents, loin de là malheureusement, et ne peuvent donc pas le plus souvent faire l'objet de paraphrases. Cette anecdote vise seulement à montrer qu'il ne faut pas se focaliser sur le terme lui-même, mais sur ce qu'il signifie, c'est-à-dire sur la réalité à laquelle il renvoie.

Disons, pour conclure sur ce sujet, qu'au contraire des langues dont la connaissance doit être acquise avant le début de l'apprentissage de l'interprétation, l'essentiel, s'agissant de la part que doivent jouer les savoirs dans l'enseignement de l'interprétation se trouve dans la capacité des étudiants à apprendre à apprendre. Le rôle des enseignants n'est pas de leur apporter des savoirs mais de les inciter, à propos de discours donnés à interpréter, à aller chercher eux-mêmes les informations qui leur manquent, de les forcer à se documenter quitte, ensuite, si l'étudiant se contente de quelques informations superficielles ou, au contraire pousse trop loin sa recherche (et c'est facile avec Internet au risque de perdre pied), à rectifier les erreurs faites dans la recherche. Il ne peut en aucun cas s'agir d'impartir des connaissances toutes faites.

### **3. La méthode**

J'en arrive au troisième terme de mon titre, la méthode. Avec lui, nous abordons l'enseignement de l'interprétation à proprement parler. J'ai publié en 1989 en collaboration avec Danica Seleskovitch un ouvrage complet sur l'enseignement de l'interprétation, la *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, que la Direction Générale de l'interprétation à la Commission européenne, nous a demandé en 1999 de compléter pour tenir compte de l'élargissement de l'Union. Il est évidemment exclu que je reprenne ce qu'il contient. Je me bornerai donc à exposer les principes de base dont découle la méthode à appliquer pour enseigner l'interprétation.

#### **3.1. L'enseignant doit être interprète lui-même**

Je pars de l'hypothèse que tous ceux qui enseignent l'interprétation sont interprètes. Contrairement à la plupart des matières que l'on enseigne à l'Université, l'interprétation (comme la traduction d'ailleurs) ne peut faire l'objet d'un simple transfert de savoirs que l'étudiant pourrait à la rigueur apprendre dans les livres ; c'est un savoir-faire, pour l'enseignement duquel il faut d'abord savoir faire soi-même ; il faut ensuite avoir réfléchi au processus de ce que l'on va enseigner, afin d'être en mesure de structurer l'enseignement et de donner aux apprentis des directives claires et raisonnées, qui les feront progresser sur la bonne voie.



### 3.2. Les principes ayant trait à la structuration de base de l'enseignement.

- On commencera par enseigner le mode d'interprétation le plus naturel, celui qui se rapproche le plus de la communication quotidienne, je veux parler de la consécutive. Se subdivisant en deux phases séparées dans le temps, la compréhension du discours d'une part et sa réexpression de l'autre, la consécutive se prête mieux que la simultanée à la mise en place et à l'assimilation de la méthode. En effet l'enseignant est mieux à même qu'en simultanée où les opérations se chevauchent, de vérifier d'une part que le discours est bien compris, et de l'autre que l'étudiant s'exprime clairement. Quant à celui-ci, dans la mesure où les deux phases sont bien distinctes, il est plus facilement convaincu par les observations de l'enseignant.
- On ne passera à la simultanée que lorsque les fondements de la méthode (voir ci-dessous le 3.3.) sont bien assimilés, c'est-à-dire lorsque l'étudiant a perdu l'habitude, si fréquente en début d'apprentissage, de vouloir traduire les mots les uns après les autres et s'efforce d'abord de comprendre le discours, ensuite seulement de le réexprimer. En effet, la simultanée, en superposant les deux activités, ouvre la porte à la possibilité de répétition mécanique d'éléments linguistiques, entraînant un gros risque d'interférences et de calques auxquels l'étudiant résistera difficilement à moins d'avoir déjà acquis certains réflexes méthodologiques.
- Par ailleurs, on commencera par le travail vers la langue maternelle, dans laquelle l'expression pose, il faut l'espérer, moins de problèmes que vers la langue étrangère. Beaucoup d'étudiants préféreraient commencer par l'inverse, certains qu'ils sont de comprendre tout ce qui se dit dans leur langue maternelle. Outre qu'ils n'ont pas encore saisi que savoir la langue ne signifie pas toujours comprendre le discours, ils ne connaissent pas non plus la formule si souvent citée par Danica Seleskovitch : « Dans sa propre langue, on plie sa langue à sa pensée, dans la langue étrangère, on est obligé de plier sa pensée à la langue ». Cela est *a fortiori* vrai pour l'expression d'idées qui ne sont pas les siennes propres. Or, l'intelligibilité immédiate est l'une des exigences de l'expression en interprétation. Là encore, il est bon d'affermir la méthode avant de passer à l'interprétation en B.

### 3.3. L'enseignement méthodologique du processus

L'interprète joue donc un double rôle, auditeur d'abord pour comprendre l'orateur, orateur ensuite lorsqu'il réexprime son discours dans la langue de ses propres auditeurs. Pour faire comprendre le discours original, il doit en faire passer le sens de façon immédiatement intelligible. La plupart des interprètes

et des enseignants d'interprétation qui sont aussi interprètes, disent qu'il y a deux étapes : la compréhension (on parle aussi, et les deux termes sont pour moi synonymes, d'analyse) et la réexpression. J'ajouterai entre les deux une phase que certains appellent 'dissociation des idiomes', et que j'appelle, avec ceux qui se réclament comme moi de la Théorie Interprétative de la Traduction, la déverbalisation. J'en donnerai les raisons plus bas (voir le 3.3.2.). Chacune de ces étapes mérite un développement.

### **3.3.1. La compréhension**

Dans l'enseignement de l'interprétation, la mise en place de la première phase du processus, celle de la compréhension des discours, est essentielle.

J'ai déjà mentionné à plusieurs reprises la suppléance mentale. Elle intervient tout naturellement ici. Toute compréhension est fonction de ce qu'apportent les structures linguistiques d'une part, et de l'autre des connaissances extérieures aux discours. Nous avons constaté que la compréhension de la langue est loin de suffire pour comprendre les discours. Je vais maintenant, à l'aide d'une phrase extraite d'une réunion internationale de producteurs d'électricité, faire la démonstration que le contexte et la situation jouent aussi un rôle essentiel dans la compréhension : « Ce qui sera dit à Sorrente doit pouvoir être vu à Salzbourg ».

Cette phrase hors contexte ne contient aucune difficulté proprement linguistique, ni d'ordre lexical, ni d'ordre syntaxique. Je suppose par ailleurs que tous mes lecteurs savent (et c'est là un ajout extralinguistique) que Sorrente est une ville italienne et que Salzbourg est en Autriche.

Je les mets pourtant au défi de découvrir le sens de cette phrase, que tous les participants à la réunion en question ont immédiatement comprise et dont ils ont approuvé la teneur. On ne saurait en effet la comprendre en l'absence d'indications sur les circonstances entourant cet énoncé. Les voici : un groupe de producteurs d'électricité tenait cette réunion à une époque où l'énergie atomique était violemment contestée par les écologistes. Or il préparait leur prochain congrès, qui devait se tenir à Sorrente, au cours duquel un rapport sur l'énergie nucléaire devait être présenté. Le représentant français voulait dire par « Ce qui sera dit à Sorrente doit pouvoir être vu à Salzbourg », paroles peu compréhensibles pour de non-initiés, mais claires pour tous les participants, y compris pour les interprètes, qu'il souhaitait pouvoir étudier ce rapport avant le congrès de Sorrente, c'est-à-dire lors de la prochaine réunion préparatoire qui devait se tenir à Salzbourg, afin de vérifier qu'il ne contenait rien qui risque de donner prise aux critiques des écologistes, lorsqu'il serait rendu public. On voit l'énorme non-dit que les compléments cognitifs pertinents permettent de reconstituer. On remarquera aussi que, contrairement à une idée courante, la

difficulté de compréhension est loin de se limiter aux textes techniques ; elle peut fort bien découler aussi des énoncés les plus simples, lorsqu'on ne dispose pas du bagage cognitif pertinent.

Dès le début de l'enseignement, il est donc bon attirer l'attention des étudiants sur l'importance des compléments cognitifs pour la bonne compréhension des discours, et sur la nécessité de se poser, à propos de la formulation linguistique, les questions qui les feront surgir : qui parle, de quel pays, quel parti, quelle entreprise vient cet orateur, quels intérêts représente-t-il, quel but poursuit-il en prenant la parole, sans parler, bien sûr, du savoir sur le thème du discours qu'il faut acquérir avant de l'aborder.

Avec la maîtrise des langues et le savoir pertinent nécessaire, l'étudiant comprend le discours. Que se passe-t-il ensuite ?

### **3.3.2. La déverbalisation**

L'étudiant doit apprendre à déverbaliser.

Jean-Paul Sartre (1948 : 25), dans *Qu'est-ce que la littérature*, écrit, à propos de la prose : « [Aussi] arrive-t-il souvent que nous nous trouvions en possession d'une certaine idée qu'on nous a apprise par des paroles, sans pouvoir nous rappeler un seul des mots qui nous l'ont transmise ».

Cette observation s'applique à tout ce que nous accumulons chaque jour comme savoir. Elle est juste de toutes les conversations que nous menons, elle est juste aussi pour les discours des orateurs que comprend l'interprète. Cette disparition des paroles prononcées alors que l'idée comprise subsiste est le phénomène physiologique comme psychologique qui permet à l'interprète, comme d'ailleurs au traducteur, d'exprimer dans sa propre langue les idées qu'il a faites siennes, dans une langue idiomatique, loin du calque et de toute interférence.

Une démonstration amusante du phénomène d'oubli des paroles prononcées par l'orateur, et donc de la déverbalisation, est le fait qu'en consécutive, l'interprète oublie parfois la langue dans laquelle l'orateur s'est exprimé et donne son interprétation dans la même langue, mais avec ses propres mots. Cette « erreur » de la part de l'interprète ne s'explique qu'en postulant que les paroles créent, dans les circuits cérébraux, des ensembles cognitifs et émotifs qui subsistent plus longtemps que le souvenir des formes verbales.

Dans un livre qui a fait beaucoup de bruit lorsqu'il parut en 1994, *The Language Instinct*, le psychologue Steven Pinker part de la même constatation que Sartre, mais va jusqu'à l'appliquer à la traduction : "When we hear or read, we usually remember the gist, not the exact words, so there has to be such a thing as a gist that is not the same as a bunch of words. And if thoughts depended on words, how could a new word ever be coined? How could a child learn a

new word to begin with? How could translation from one language to another be possible?" (p. 58)

Ceci dit, vu l'évanescence de la parole orale, la déverbalisation se produit plus naturellement en interprétation qu'en traduction, où un effort volontaire est nécessaire.

Parmi les étudiants en interprétation, certains déverbalisent tout naturellement, d'autres, plus attachés aux mots, y parviennent plus difficilement. De l'apprentissage des langues, ils gardent l'habitude de la traduction littérale. Par exemple, dans un exposé sur la famine au Niger, l'expression « children have forgotten how to eat, completely forgotten how to eat » risque de donner un calque : « les enfants ont oublié comment manger », ce qui en français, signifierait qu'ils mangent salement, qu'ils ont oublié les bonnes manières inculquées par leurs parents. L'enseignant demande de visualiser la scène, ce qui mène à l'oubli des signifiants (voir Kussmaul 2005). L'étudiant doit imaginer des enfants (et on en voit hélas trop souvent à la télévision) aux membres grêles, au ventre ballonné, au regard hébété. Cette vision à l'esprit, il pourra exprimer l'idée en disant par exemple « les enfants n'ont plus la force de se nourrir », ou toute autre formule qui restituera l'idée et non les mots.

Réussir à déverbaliser prouve que l'on a compris, et que cette compréhension a basculé dans la mémoire cognitive, à long ou à court terme, peu importe. Les données comprises lors des discours sur lesquels travaillent les étudiants disparaissent probablement assez vite, bien que certains éléments viennent augmenter le bagage cognitif, ce que les anglophones appellent les « connaissances encyclopédiques ».

Le rôle de la déverbalisation en interprétation et en traduction est de permettre, dans la langue d'arrivée, une expression naturelle, idiomatique qui ne doit rien à la langue de départ, et qui conserve intégralement le sens notionnel, comme le cas échéant émotionnel, du discours original.

### **3.3.3. La réexpression**

Dans les premiers temps de l'enseignement, l'enseignant combattra le calque, les interférences en exigeant une dissociation complète des deux langues. Il peut paraître à première vue exagéré d'exiger des étudiants de s'interdire d'exprimer les choses de la même façon que l'original ; pourtant c'est la meilleure manière de les forcer à retrouver dans leur langue des expressions naturelles et immédiatement intelligibles. Plus tard, lorsque qu'ils ont pris l'habitude de focaliser leur attention sur le sens et non sur les mots, on peut relâcher un peu l'impératif.

Lorsqu'on écoute de bons interprètes travailler, on est frappé par l'identité de contenu dans la différence des formes de l'interprétation. En voici

quelques exemples enregistrés sur le vif (Lederer 1978) : « Mr So and so's comments » est rendu par « Ce que M. Untel vient de nous dire », car effectivement cette personne a pris la parole quelques minutes auparavant. L'interprète s'en souvient et se sert de ce souvenir dans sa réexpression. La prise en compte de la situation donne la liberté d'expression.

Dans le cas suivant, c'est la visualisation, déjà mentionnée plus haut, qui la permet. Lors d'une réunion à l'OCDE, sur un sujet délicat, le Président de séance déclare : « When the floor is open, many flags will go up ». L'interprète sait que, pour demander la parole, les participants lèvent la pancarte qui indique le nom de leur pays, et il dit : « Au moment de la discussion, beaucoup de délégations demanderont la parole ». Pas un des mots de l'orateur n'est repris en tant que tel, alors que son vouloir dire est fidèlement exprimé.

La déverbalisation, on le voit, est en pratique un moyen pour l'interprète d'exprimer le sens exact des discours en toute liberté par rapport à la langue de l'original. Quel est l'argument théorique qui la justifie ?

### **3.3.4. L'explicite/implicite**

Vinay et Darbelnet, dès 1958, notent dans leur *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, qu'à l'intérieur d'une même langue, « le signifiant ne définit qu'exceptionnellement le signifié dans sa totalité. Le plus souvent, il ne note qu'un aspect du signifié » (p. 29) et ils poursuivent en écrivant qu'il n'est pas étonnant que, d'une langue à l'autre, les mots évoquent des facettes différentes des choses qu'ils désignent. Ils donnent comme exemple « armored car » (U.S.) et « fourgon bancaire » (F), le mot américain désignant l'aspect du véhicule et le mot français son usage. Ils ont donc vu que les langues choisissent des explicites différents pour désigner la même réalité. Des mots et des syntagmes, ils élargissent la constatation aux expressions figées. Le panneau au bord de l'autoroute américaine dit « Slippery when wet », en France il dit « chaussée glissante ». L'expression anglaise ne mentionne pas la chaussée, l'expression française laisse non dit que c'est par temps de pluie (*wet*) que la chaussée est glissante. Les explicites sont différents, chacune de ces expressions signale pourtant le même danger aux automobilistes, qui les comprennent pour ce qu'elles désignent et non pas selon leur seul explicite. À travers deux formulations différentes, le sens surgit identique.

Mounin (1963 : 48) aussi a vu que « chaque langue découpe dans le réel des aspects différents (négligeant ce qu'une autre langue met en relief, apercevant ce qu'une autre oublie), et qu'elle découpe aussi le même réel en unités différentes (divisant ce qu'une autre unit, unissant ce qu'une autre divise, englobant ce qu'une autre exclut, excluant ce qu'une autre englobe) ». Cependant ni lui, ni Vinay et Darbelnet n'ont été au bout du raisonnement pour la traduction.

Ce phénomène selon lequel, dans des langues différentes, on dit les mêmes choses différemment, et auquel j'ai donné le nom de *synecdoque*, repris à la bonne vieille rhétorique, est pourtant d'une importance primordiale pour la traduction, orale comme écrite. En effet, le phénomène est loin de se limiter à la langue, il s'applique aussi au discours. Des participants de langues différentes exprimeront les mêmes idées sous d'autres formes. Les interprètes de conférence ont tous les jours l'occasion, pour peu qu'ils veuillent bien remarquer le phénomène, d'en relever des exemples en réunion. Cette caractéristique générale du discours doit être expliquée aux étudiants. Il faut qu'ils comprennent que pour interpréter, on ne peut pas se contenter de transcoder d'une langue dans l'autre, qu'il ne suffit pas de rendre l'explicite car celui-ci est toujours accompagné d'un implicite plus ou moins grand. C'est donc l'ensemble explicite/implicite (Lederer 1984) qu'il faut restituer dans l'autre langue, raison pour laquelle il faut comprendre avant de traduire. Dans la mesure où ni les choses ni les idées ne se disent de la même façon, c'est-à-dire avec le même explicite dans deux langues différentes, il est plus que probable que la plupart du temps, la part de l'explicite et de l'implicite devra varier d'une langue à l'autre. Un exemple banal : pour les Français, « Bercy », un quartier de Paris, évoque le Ministère des Finances. Repris tel quel en anglais, Bercy n'évoquera rien chez des anglophones ; il sera donc normal d'expliciter ce qui peut rester implicite en français, et de dire « Bercy, le Ministère des Finances français », ou, ce qui sera le cas le plus fréquent, de supprimer carrément le nom propre *Bercy*, ce qui ne choquera personne. Il est intéressant de noter que ce phénomène est étudié sous le nom d'inférences dans le cadre de la théorie de la pertinence (Gutt 1991).

### **3.3.5. Correspondances et équivalences**

Lorsqu'il s'agit de réexprimer des mots, des syntagmes ou des expressions toutes faites, la seule difficulté en interprétation est de trouver la dénomination usuelle dans l'autre langue, c'est-à-dire la correspondance. Un collègue m'a récemment raconté que lors de la réunion d'un organisme militaire, des Canadiens anglophones bienveillants, croyant rendre service aux interprètes, leur avaient donné comme « correspondant » à « soft skinned vehicle » « véhicule à peau douce ». On se doute de l'hilarité qu'aurait provoquée cette expression chez les auditeurs francophones de l'interprétation, si on la leur avait fournie en lieu et place de la synecdoque correspondante en français, en l'occurrence « véhicule non blindé ».

Les choses sont plus compliquées pour l'expression des idées. La formulation des idées étant inédite, elle n'a pas de correspondance fixe dans l'autre langue. Dans ce cas, c'est par équivalence de forme qu'il faut procéder. En voici

une illustration, à partir de l'exposé d'un étudiant interprété par un de ses camarades : « A Bangladesh doctor has said: "In the Philippines, and certainly more so in other Asian countries, including Bangladesh, *about 70% of the people die without seeing a doctor. Less than 15% of the population live within a walking distance of 10 km of a health facility of any kind*" ».

Voici l'interprétation : « Un médecin bengladeshi a déclaré qu'aux Philippines, et c'est sans aucun doute encore plus vrai pour d'autres pays d'Asie, y compris le Bangladesh, *à peu près 70% de la population ne voient jamais un médecin de leur vie. 15% d'entre eux seulement habitent à moins de 10 km à pied d'un centre de soins* ».

À regarder l'interprétation, on remarque que les noms propres (*Bengladesh, the Philippines, Asian*) ainsi que les chiffres (*70, 15, 10*) et certains noms communs (*doctor, countries, population*) sont traduits par correspondances. Qu'en est-il de : « *70% of the people die without seeing a doctor* », et de : « *Less than 15% of the population live within a walking distance of 10 km of a health facility of any kind* » ? Impossible de rendre ces deux phrases littéralement sans modifier le sens de la première et risquer de rendre la seconde effroyablement gauche. L'interprétation qui en a été donnée, basée sur une déverbalisation presque complète de la forme et sur la rétention du sens, « *70% de la population ne voient jamais un médecin de leur vie* » et « *15% d'entre eux seulement habitent à moins de 10 km à pied d'un centre de soins* » restituent fidèlement et clairement l'idée.

Toute interprétation, comme d'ailleurs toute traduction, sera donc toujours un mélange de correspondances et d'équivalences.

#### **4. Conclusion**

Lorsque les étudiants ont accepté l'idée que s'attacher aux signifiants originaux ne permet pas de restituer l'entièreté du vouloir dire des orateurs, puisque l'explicite de leurs discours ne véhicule jamais qu'un aspect partiel du signifié, ils comprendront qu'il leur faille trouver dans l'autre langue, d'autres signifiants qui désigneront un aspect différent du même signifié. Ils deviendront alors capables de percer les mots pour parvenir au sens et d'exprimer ce sens compris avec une grande liberté par rapport aux formes linguistiques de l'original mais une d'autant plus grande fidélité par rapport au vouloir dire des orateurs.

J'ai dit dès le début qu'il ne pouvait être question pour moi d'entrer ici dans les détails de l'enseignement de la méthode. Je me suis donc bornée à exposer LA méthode fondamentale, celle qui sous-tend l'ensemble de l'enseignement. À partir de là, l'enseignement de l'interprétation reposera sur

d'innombrables exercices, ainsi que sur une gradation raisonnée des discours donnés à interpréter et des difficultés à surmonter.

## **Bibliographie**

BOREL-MAISONNY (S.) 1986, *Le langage oral et écrit*, Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé, 8<sup>e</sup> édition.

GUTT (E.-A.) 1991, *Translation and Relevance. Cognition and Context*, Oxford, Basil Blackwell.

KUSSMAUL (P.) 2005, « Translation through Vizualization », in *Meta*, 50/2, pp. 378-391.

LEDERER (M.) 1978, « Simultaneous Interpretation - Units of Meaning and other features » in Gerver (D.) and Sinaiko (W.), *Language Interpretation and Communication*, New York, Plenum Press, pp. 323-332.

LEDERER (M.) 2001 [1984], « Implicite et explicite » in Seleskovitch (D.) et Lederer (M.), *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Érudition, 4<sup>e</sup> édition revue et corrigée, pp. 37-71.

LEDERER (M.) 2001 [1984], « Apprendre à préparer un sujet technique », in Seleskovitch (D.) et Lederer (M.), *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Érudition, 4<sup>e</sup> édition revue et corrigée, pp. 229-242.

MOUNIN (G.) 1963, *Problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.

PINKER (S.) 1994, *The Language Instinct*, Londres, Penguin Books.

SARTRE (J.-P.) 1948, *Qu'est-ce que la littérature*, Paris, Gallimard Folio.

SELESKOVITCH (D.) et LEDERER (M.) 2003 [1989], *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Luxembourg-Paris, OPOCE-Didier Érudition, 1989, 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée.

SLAMA-CAZACU (T.) 1961, *Langage et contexte*, La Haye, Mouton.

VINAY (J.-P.) et DARBELNET (J.) 1957, *La stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier.