

## Les exercices d'interprétation et la dégradation du français : une étude de cas

Daniel Gile

Volume 32, numéro 4, décembre 1987

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/002909ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/002909ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0026-0452 (imprimé)

1492-1421 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gile, D. (1987). Les exercices d'interprétation et la dégradation du français : une étude de cas. *Meta*, 32(4), 420–428. <https://doi.org/10.7202/002909ar>

# LES EXERCICES D'INTERPRÉTATION ET LA DÉGRADATION DU FRANÇAIS : UNE ÉTUDE DE CAS

DANIEL GILE  
*INALCO, Paris, France*

## INTRODUCTION

L'un des phénomènes les plus apparents pour quiconque observe les apprentis-interprètes pendant leurs exercices d'interprétation est la dégradation de la qualité de leur expression par rapport à la qualité de leur expression libre.

Étant donné la nature éminemment observable du phénomène, il était tentant d'essayer d'en dégager les régularités et d'en tirer des conclusions sur les contraintes exercées dans le cadre des différents exercices sur la performance linguistique des étudiants. Dans cette optique, nous avons observé la dégradation du français des apprentis-interprètes dans une école spécialisée et fait une étude quantitative portant sur une année universitaire. Le présent article décrit les principaux faits observés et formule quelques réflexions sur la base de ces observations.

## CORPUS ET MÉTHODE

Le travail d'observation du français des élèves-interprètes a été réalisé à l'École supérieure d'interprètes et de traducteurs de Paris (ÉSIT). Pendant l'année 1978-1979, nous avons suivi cinq (5) étudiants français classés « français A » (dont le français était la langue maternelle ou considéré comme rigoureusement équivalent à une langue maternelle) qui étaient inscrits en 2<sup>e</sup> année à la Section interprétation de l'École. Les études se composaient essentiellement d'exercices pratiques, avec quelques cours magistraux qui avaient une importance marginale. Les exercices, qui se tenaient en classe, sous la direction d'un enseignant, ou hors cours, par groupes de 2, 3 ou 4 étudiants, étaient de trois (3) types :

- ◆ Exposés : les étudiants faisaient des exposés, préparés ou improvisés, sur une variété de sujets, qui servaient à l'entraînement de leurs camarades à l'interprétation.
- ◆ Exercices d'interprétation consécutive : des exposés spontanés ou lus étaient interprétés en consécutive par segments de quelques minutes à un quart d'heure environ.
- ◆ Exercices d'interprétation simultanée : des exposés de longueur très variable, spontanés ou lus, étaient interprétés en cabine.

Les discours dans les trois types d'exercices étaient non techniques ou peu techniques.

L'auteur a participé ou assisté à ces exercices pendant deux années universitaires. En outre, pendant la deuxième année, une soixantaine d'exercices ont été enregistrés sur cassettes et étudiés quantitativement. Des vérifications ponctuelles ont été faites par la suite avec d'autres étudiants pendant les deux années suivantes. Les observations générales sur la nature des « écarts » se fondent sur l'ensemble de la période. Les données quantitatives se fondent sur les seuls exercices enregistrés.

La dégradation du français des élèves-interprètes a été examinée par le biais des « écarts », relevés par des informateurs sélectionnés selon une procédure dont les enseignements font l'objet d'un article à part (en préparation). Ces « écarts » sont définis comme des fautes ou maladresses d'expression relevées par au moins deux informateurs français appartenant au même milieu socioculturel et à la même classe d'âge que les étudiants.

À un premier stade, les écarts recueillis ont été répartis dans une grille taxonomique.

L'analyse quantitative se fonde sur des « coefficients » « globaux » ou « partiels ». Les « coefficients globaux » correspondent au nombre total d'écarts relevés sur 100 lignes de transcription du discours de l'étudiant, soit 3 à 5 minutes de discours en général. Les « coefficients partiels » ont été calculés de la même manière pour chacun des types d'écarts définis par la grille taxonomique. L'analyse quantitative a consisté en l'étude des différents coefficients, leurs rapports et leur évolution dans le temps (l'étude de celle-ci n'a pas livré de résultats significatifs et n'est mentionnée ici qu'à titre d'information).

#### LA GRILLE TAXONOMIQUE

Les écarts relevés par les informateurs ont été classés en quatre (4) catégories principales et des sous-catégories comme suit :

##### 1. Les maladresses

Les maladresses sont des écarts qui ont frappé les informateurs sans qu'ils aient pu être qualifiés de fautes. Deux types de maladresses ont été définis :

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

- ◆ « le FABRICANT de voitures » (pour « le CONSTRUCTEUR de voitures »)
- ◆ « les PERSONNES des États-Unis » (pour « les AMÉRICAINS »).

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

- ◆ « puis la voiture TELLE QU'ELLE SE TROUVE LÀ POUR LE MOMENT est envoyée au garage »
- ◆ « SI VOUS MULTIPLIEZ PAR DEUX VIRGULE SEPT ET ME DONNEZ LA RÉPONSE CE SERA PARFAIT »

##### 2. Les fautes

Les « fautes » sont des écarts suffisamment graves pour être considérés par les informateurs comme telles. Trois types de « fautes » ont été définis :

###### a) *Les fautes de grammaire* — fautes d'accord, fautes de conjugaison, etc.

###### b) *Les fautes lexicales* — impropriétés lexicales extrêmes, barbarismes ou emplois de termes dont aucune acception usuelle n'est proche du sens devant être exprimé :

- ◆ « il y a de très grandes queues devant les magasins PAR SUITE des acheteurs polonais et tchécoslovaques »
- ◆ « l'aide internationale est souvent un TRANSVESTISSEMENT de la vérité »

###### c) *Omission de mots ou groupes de mots* (essentiellement des pronoms et autres mots grammaticaux dans le corpus) :

- ◆ « l'orateur est Monsieur Marthes, [ ] de la délégation du Royaume-uni et de l'Irlande du Nord et président du Conseil exécutif »
- ◆ « mais quand on les voit d'un peu plus près on voit que leurs façades tombent en miettes et que après tout [ ] ne serait peut-être pas si bon de vivre là »

##### 3. Les écarts de logique

Cette catégorie englobe toutes les idées qui ont frappé les informateurs par leur logique douteuse ainsi que les contresens évidents et les contradictions logiques :

- ◆ « les porte-parole de l'industrie remarquent que le public n'a pas souffert de l'exploitation de réacteurs nucléaires EN 450 ANS D'EXPLOITATION DE RÉACTEURS NUCLÉAIRES »
- ◆ « le châssis est découpé, mais IL N'A PAS ENCORE DE FORME, et la machine suivante lui donne une forme »
- ◆ « dans les pays à faibles revenus, il faut prendre des mesures pour que le taux de naissance du secteur augmente et passe de 1,5 à 2% ET QU'IL SOIT AU MOINS DOUBLE »

Quelques mots d'explication s'imposent à propos de la présence dans la grille de cette catégorie d'écarts qui, *a priori*, relève de la faculté de raisonner plutôt que de la langue. Il est intéressant de noter, que les informateurs, qui se concentraient sur la langue, aient relevé des écarts de logique. On peut être tenté d'y voir un élément linguistico-culturel spécifiquement français, l'idée de logique étant fortement intégrée dans l'idée de langue et d'expression chez les Français. On peut également considérer que les écarts de logique survenant dans l'expression d'idées pourtant cohérentes et logiques relèvent d'une perte dans la capacité de contrôle dans le processus de production linguistique plutôt que d'une défaillance dans la capacité de raisonner, comme le montre l'exemple des 450 ans d'exploitation des réacteurs nucléaires ci-dessus.

#### 4. Les écarts phonologiques

Sont définis ici comme écarts phonologiques les changements nets dans la prononciation des mots par rapport à leur prononciation habituelle qui ont été relevés par les informateurs.

Sont exclus de cette catégorie un rythme peu naturel ou saccadé de l'interprétation, un ton parfois faux, les hésitations, les pauses, les « euh » et les reprises, difficilement mesurables et dont la classification comme phénomènes de dégradation de la langue est douteuse.

Les écarts phonologiques relevés sont essentiellement :

- ◆ *des ajouts* :
  - « l'AILDE » pour l'« aide », « le DÉTECTECTEUR » pour « le détecteur »
  - « MENSONGEREGES » pour « mensongères »
- ◆ *des omissions* :
  - « VESTIR » pour « investir »
  - « j'ai de plus en plus l'IMPESSION » pour « j'ai de plus en plus l'impression »
  - « à l'INTER des terres » pour « à l'intérieur des terres »
- ◆ *des permutations* :
  - « une technique APERETOIRE »
  - « ce sac cristallin s'EUPACIFIE »
  - « une ZONDE »
  - « la CARACTATE »

## RÉSULTATS

### 1. Les coefficients globaux

Le tableau 1 présente les moyennes des coefficients globaux des cinq (5) étudiants pour l'ensemble de l'année.

**Tableau 1** : Moyennes des coefficients globaux pour les trois types d'exercices (chiffres arrondis à l'entier le plus proche)

Étudiant	A	B	C	D	E
simultanée	42	30	37	38	31
consécutive	35	24	31	11	16
exposé	11	10	5	8	–

Ce tableau fait apparaître clairement chez chacun des cinq étudiants trois paliers correspondant respectivement à la dégradation du français en simultanée, en consécutive et dans les exposés. Les différences entre les paliers sont variables, mais toujours positives et une vérification montre qu'à quelques exceptions près, elles sont positives tout au long de l'année.

## 2. Hiérarchie quantitative des écarts

Le tableau 2 indique l'importance relative de chaque catégorie d'écarts dans l'ensemble des écarts relevés pour l'ensemble du groupe des cinq (5) étudiants et pour l'ensemble de l'année universitaire.

**Tableau 2** : Moyennes des pourcentages des écarts dans chaque catégorie pour l'ensemble du groupe et de l'année (chiffres arrondis à l'entier le plus proche)

	maladr.	fautes	logique	phonol.	
simult.	65	20	9	6	%
conséc.	76	15	7	2	%
exposé	81	12	2	4	%
moyenne	74	16	6	4	%

De ce tableau, il se dégage clairement plusieurs phénomènes réguliers :

a) La part des maladrresses d'expression dans l'ensemble des écarts est prédominante dans tous les types d'exercices, puisqu'elles en représentent 74% en moyenne. Les parts des trois autres catégories d'écarts sont très faibles par rapport à l'importance des maladrresses, puisqu'en deuxième position viennent les fautes, qui ne représentent en moyenne que 16% des écarts.

b) La hiérarchie des catégories est respectée en général pour les trois (3) types d'exercices. La petite irrégularité entre la part des écarts phonologiques et celle des écarts de logique dans l'exposé est due à un seul étudiant qui avait des problèmes phonologiques particuliers et dont les écarts phonologiques représentaient en moyenne 17% de l'ensemble des écarts. Après vérification sur plusieurs autres étudiants, il apparaît

que ce chiffre peut être considéré comme statistiquement aberrant. Outre ce cas particulier, la hiérarchie est respectée chez chaque étudiant.

c) Si l'on considère une progression de l'exposé vers la simultanée en passant par la consécutive, on y voit une diminution de l'importance relative des maladroites d'expression et une augmentation de l'importance relative des autres types d'écarts (exception faite de l'irrégularité phonologique mentionnée plus haut). Ce phénomène se retrouve également dans les chiffres individuels pour les cinq (5) étudiants, avec toutefois pour les fautes, les écarts de logique et les écarts phonologiques une régularité moindre que pour les maladroites.

#### DISCUSSION

À l'évidence, l'observation globale des quatre (4) types d'écarts définis ci-dessus ne saurait être une description complète de la qualité du français des cinq (5) étudiants observés. En effet, les définitions des catégories ne sont pas rigoureusement étanches, le système des informateurs ne donne pas nécessairement des résultats homogènes et stables, et les phénomènes étudiés sont très partiels. Par ailleurs, un échantillon de cinq (5) étudiants observés sur une année ne saurait être considéré *a priori* comme représentatif de l'ensemble de la population des étudiants francophones qui fréquentent les écoles d'interprétation, ni, *a fortiori*, des interprètes professionnels. Enfin, les soixante discours et trois (3) langues européennes (anglais, français, allemand) faisant l'objet de l'étude quantitative forment un corpus artificiel dont la représentativité par rapport aux discours intervenant en conférence est limitée. Les phénomènes mis en relief par les chiffres sont toutefois remarquablement nets et réguliers, et nous pensons, après avoir effectué des vérifications ponctuelles supplémentaires et compte tenu de notre expérience personnelle de praticien et de nombreux échanges avec des collègues, que les observations dégagées ci-dessus constituent une base suffisante pour la formulation de quelques réflexions à titre d'hypothèses générales.

#### 1. De la difficulté relative des trois (3) types d'exercices

Si l'on retient l'hypothèse d'une corrélation positive entre le degré de difficulté des exercices et la fréquence des écarts, le tableau 1 montre que pour chacun des étudiants, l'exposé est plus facile que la consécutive et la consécutive plus facile que la simultanée. Cette observation peut faire figure de truisme pour de nombreux interprètes professionnels, mais mérite d'être examinée de plus près sous l'angle des contraintes présentes dans les trois types d'exercices.

##### *L'exposé*

- ◆ Dans l'exposé, l'orateur exprime ses propres idées ou formule des connaissances acquises bien avant le début de son discours.
- ◆ Il choisit ses propres mots et ses propres tournures avant ou pendant son exposé, toujours à son propre rythme.
- ◆ Sa capacité d'anticipation en vue de la production du discours s'étend sur l'ensemble de celui-ci.
- ◆ Il est libre de changer le contenu de son discours à tout moment.
- ◆ Il peut concentrer toute son attention sur la formulation du discours.

##### *La 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.

#### *La simultanée*

- ◆ Comme l'interprète de consécutive, l'interprète de simultanée exprime des idées qui ne sont pas les siennes et restitue des informations dont il vient seulement de prendre connaissance.
- ◆ Pour préparer son discours, il n'a qu'un temps extrêmement limité, de l'ordre de moins d'une seconde à quelques secondes, et son rythme suit de très près celui de l'orateur, puisqu'il ne peut se permettre de prendre trop de retard par rapport à ce dernier (voir Gile 1984a).
- ◆ Sa capacité d'anticipation en vue de la production du discours ne porte que sur quelques mots à une phrase en général.
- ◆ Astreint à la fidélité au discours de l'orateur, il peut parfois modifier l'agencement des informations de l'intervention originale, mais dans les limites qui dépassent rarement une ou deux phrases.
- ◆ Son effort de formulation s'accompagne d'un effort de mémoire et d'un effort d'écoute et d'analyse (Gile 1984a, 1984b).

L'élément essentiel qui distingue l'interprétation de l'exposé est l'obligation de fidélité de l'interprète à l'égard d'idées précises. Alors que l'intervenant s'exprimant en son nom propre peut laisser son discours trahir sa pensée sans même que ses interlocuteurs s'en rendent nécessairement compte, cette possibilité n'existe pas pour l'interprète. Nous pensons, comme d'autres collègues (voir par exemple Thiéry 1981), que par manque de dynamisme ou de souplesse linguistique, on a tendance à se laisser guider par la loi du moindre effort, et notamment à se laisser infléchir dans la production du discours par des habitudes linguistiques, et que le discours qui résulte de ce comportement trahit souvent peu ou prou le message. Les écarts linguistiques relevés chez les élèves-interprètes sont peut-être dus en partie à un effet de ricochet : la fidélité informationnelle au message étant de rigueur dans les exercices d'interprétation, les insuffisances linguistiques apparaîtraient plus clairement. Ces insuffisances sont accentuées par le deuxième élément important qui distingue l'exposé spontané de l'interprétation, à savoir la contrainte temporelle : l'interprète dispose de délais très brefs pour choisir ses structures grammaticales et ses mots, et la qualité de ses choix semble s'en ressentir. Enfin, dernier élément important, en raison de la simultanéité des opérations mentales, en simultanée comme en consécutive, l'interprète dispose d'une énergie moindre pour la production de son discours et il est exposé à des risques permanents d'interférences intertâches.

Entre la consécutive et la simultanée, les contraintes ne font que s'accroître, notamment en termes de temps et de partage obligatoire de l'attention. L'hypothèse de la corrélation positive entre la difficulté et les écarts se trouve ainsi corroborée par la progression des coefficients mise en évidence au tableau 1.

## 2. La résistance du français

Les exercices décrits plus haut soumettent les élèves-interprètes à des contraintes qui se manifestent notamment par les écarts étudiés dans le présent travail. La prépondérance des maladresses, et notamment des maladresses lexicales parmi ces écarts, semble corroborer l'opinion de G. Galichet, pour qui l'impropriété lexicale est l'une des principales difficultés de la langue française (1967).

Des résultats de l'étude des écarts se dégage l'impression que dans les exercices d'interprétation, les structures phonologiques et grammaticales sont les plus résistantes, et les structures lexicales et stylistiques les plus faibles. D'un point de vue mathématique, et par analogie avec la théorie de la fiabilité, la chose n'est pas surprenante, car les structures phonologiques et grammaticales sont limitées en nombre et déterminées de manière assez précise, alors qu'en matière de lexique et de tournures stylistiques, il existe un grand choix (qui explique les pauses d'hésitation — voir les travaux de F. Goldman-Eisler). Si l'on considère que la solidité des éléments de compétence linguistique chez le locuteur est notamment fonction de la fréquence de leur utilisation, il est clair, statistiquement parlant, que cette fréquence est plus élevée pour une petite population d'éléments (telle que la population des structures phonologiques) que pour une grande population (le lexique d'une langue).

## 3. Les écarts et l'enseignement de l'interprétation

Les étudiants s'entraînent avec des discours très variés, qui impliquent un vaste vocabulaire, avec des choix multiples et des répétitions relativement peu nombreuses de mots porteurs d'informations.

Les composants langagiers de ces discours d'entraînement ne correspondent pas à ceux des discours de conférence réels. Dans les conférences techniques, le lexique se compose de termes spécialisés, parfois relativement nombreux, mais qui peuvent être réactivés grâce au travail de préparation de l'interprète, et d'un lexique « général » relativement restreint. Il existe aussi des conférences où le langage de la procédure tient un rôle important, mais ce langage est lui aussi limité dans son lexique. Enfin, certaines réunions comportent des parties « oratoires », où les idées sont toujours les mêmes (elles ont d'ailleurs été classées dans une grille spéciale par G. Ilg, professeur d'interprétation à l'ESIT de Paris et à l'ÉTI de Genève, à l'intention de ses étudiants). Le vocabulaire et les tournures de base nécessaires à l'interprétation des discours d'apparat et interventions assimilées peuvent donc également être acquis assez rapidement et complétés ultérieurement (voir à propos des composants du langage des conférences : Gile, « L'interprétation de conférence et la connaissance des langues : quelques réflexions »).

Dans ces conditions, on est amené à se demander si la politique d'entraînement avec des discours très variés, laissés au choix des étudiants ou saisis au hasard des articles de journaux, qui a cours dans certaines écoles d'interprétation et non des moindres, ne conduit pas à une inutile dispersion des efforts. Ne vaudrait-il pas mieux laisser les étudiants s'entraîner sur des discours plus proches de ceux qu'ils auront à interpréter sur le terrain, notamment des enregistrements sur cassettes ou vidéo-cassettes de discours faits en conférence, ce qui leur permettrait de travailler dès le début les composants langagiers les plus pertinents ?

## 4. Les interférences linguistiques

Dans le présent article, nous nous limitons à l'évocation des phénomènes généraux relevés lors du travail d'étude des écarts, et nous réservons la possibilité de présenter ultérieurement des hypothèses sur les mécanismes précis à l'origine des écarts individuels. Il n'est peut-être pas inintéressant, toutefois, de consacrer quelques lignes aux

interférences linguistiques qui, à l'ÉSIT, sont souvent dénoncées comme le principal danger qui guette l'étudiant et l'interprète.

Un résultat quelque peu surprenant de notre étude est la proportion négligeable de manifestations directes d'interférences linguistiques (celles qui se traduisent par l'irruption de phonèmes, de mots ou de structures de la langue interférante dans la langue d'expression) relevées dans le corpus.

Faut-il en conclure que les interférences linguistiques sont des chimères et que les avertissements répétés des enseignants sont vains et sans objet ? Nous ne le pensons pas. En fait, la clé de l'énigme réside peut-être ailleurs. Les mises en garde contre les interférences linguistiques étant très vives à l'ÉSIT, il est possible que les étudiants adoptent une attitude défensive consistant à éviter — consciemment ou non — toute structure dont ils ne sont pas sûrs, et que ce contrôle excessif engendre des interférences d'un type plus subtil, se manifestant par un débit plus lent, plus hésitant, et par un lexique plus limité que le lexique naturel des étudiants. Une partie des écarts qui ne peuvent être identifiés comme des manifestations d'interférences en sont peut-être en réalité une forme indirecte.

#### CONCLUSION

Comme il a déjà été dit plus haut, nous ne pensons pas que les résultats évoqués ici soient suffisants pour formuler des théories ; ils devront être confirmés et affinés par des observations plus précises sur des échantillons plus importants. Il nous semble toutefois qu'outre les éléments exposés jusqu'ici, le présent travail est propre à mettre en valeur trois principes.

##### a) L'intérêt de la quantification

Très conscient des dangers d'une quantification à outrance dans les sciences humaines, nous ne préconisons pas les échelles très précises et les analyses statistiques très fines où une petite erreur dans les observations ou les hypothèses suffit à bouleverser les résultats.

Les résultats présentés ici, quant à eux, résistent bien à une analyse de sensibilité : les paliers entre les coefficients globaux et la hiérarchie entre les catégories d'écarts sont très nets. Au stade actuel, très peu avancé en ce qui concerne l'exploration systématique de l'interprétation par observation et par expérimentation, il nous semble que de nombreux résultats tout aussi nets peuvent être récoltés. À des fins de communication avec la communauté scientifique en général, dans une optique de progression dans des débats qui s'éternisent parmi les interprètes eux-mêmes, la recherche de ce type de résultats, et donc le recours à la démarche dont ils sont issus, nous semblent présenter un intérêt non négligeable.

##### b) L'intérêt de l'analyse d'erreurs

Dans les sciences humaines, et notamment dans les comportements langagiers, les phénomènes sont complexes et l'évaluation directe est difficile et facilement contestée. La « qualité » du langage, comme d'ailleurs la « qualité » de l'interprétation (voir Gile 1983), la réalité de la « compréhension » d'un « message » par les délégués et la nature même du « message » n'ont jamais été définies d'une manière rigoureuse ayant fait l'objet d'un consensus entre les chercheurs, ni même entre les interprètes.

Dans ces conditions, les chercheurs ont en général recours soit à des méthodes à base d'évaluations statistiques avec des échelles plus ou moins précises et des jurys d'informateurs, soit à l'emploi d'indicateurs précis. Dans le domaine de l'interprétation, où les réactions des délégués sont en général peu accusées quand elles ne sont pas totalement inexistantes, et où il est difficile de solliciter leur aide (voir Gile 1983), l'intérêt de la démarche « négative » apparaît clairement : des indicateurs négatifs tels que les omissions, contresens et écarts linguistiques sont plus faciles à cerner, et leur nature discrète

permet une énumération, donc des mesures quantitatives pouvant se révéler utiles. Nous pensons notamment que les paliers et hiérarchies mis en évidence par les écarts auraient été moins convaincants s'ils avaient été révélés par des méthodes statistiques directes à base d'évaluations positives, même avec l'emploi des échelles.

### c) L'intérêt des écoles comme champ d'observation

Le travail présenté ci-dessus, sur un échantillon de cinq (5) étudiants seulement, a demandé plusieurs centaines d'heures de travail. À l'évidence, des efforts de recherche du même type, équivalents ou plus importants, ne sauraient être faits de manière répétée par des interprètes dont la recherche ne serait qu'une activité secondaire. À l'heure actuelle, à notre connaissance, le nombre de postes de chercheurs et d'enseignants-chercheurs dans le domaine de l'interprétation est insignifiant en France et dans le monde. En outre, même s'il ne l'était pas, pour des raisons humaines évoquées ailleurs (Gile 1983, 1984c), il serait très difficile d'obtenir des corpus auprès des interprètes professionnels.

Les regards se portent donc naturellement vers les écoles d'interprétation. En effet, si le comportement des apprentis-interprètes n'est pas strictement identique à celui des professionnels, leur observation est susceptible de fournir des données intéressantes, notamment en ce qui concerne les difficultés du travail d'interprétation. En effet, les apprentis-interprètes en cours de formation dévoilent facilement leurs faiblesses, alors que les interprètes professionnels ont plutôt tendance à les cacher.

D'ailleurs, les applications directes les plus intéressantes de la recherche en interprétation ne sont-elles pas l'amélioration de la formation des jeunes interprètes et de leurs méthodes de travail ?

Les étudiants seront d'ailleurs les premiers à bénéficier de ces efforts : la recherche de « matière première » pour les exercices, toujours problématique à l'école, leur sera facilitée puisque des discours leur seront fournis, ils seront mieux suivis et conseillés par leurs aînés, et pourront également mieux s'observer eux-mêmes et en tirer des enseignements utiles.

Les questions liées à la compétence linguistique des interprètes et élèves-interprètes sont à notre avis un bon exemple de l'utilité potentielle de cette démarche : des étudiants ayant la même langue « A », s'écoutant attentivement et notant les écarts de leurs camarades, ne s'aideraient-ils pas dans l'amélioration de leurs performances en même temps qu'ils fourniraient un corpus aux chercheurs ? De jeunes interprètes ne pourraient-ils pas profiter d'un système analogue dans leur travail vers la langue « B » (langue maternelle) ? Sur le plan de la recherche, une telle méthode permettrait notamment d'étudier sur le terrain et de manière systématique les problèmes des interférences linguistiques, et apporterait probablement des éléments nouveaux et intéressants qui viendraient appuyer le travail de pionnier de nos illustres prédécesseurs.

### BIBLIOGRAPHIE

- GALICHET, Georges (1967) : *Physiologie de la langue française*, Paris, PUF.  
 GILE, Daniel (1983) : « Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée », *META*, 28-3, septembre.  
 GILE, Daniel (1984a) : « Des difficultés de la transmission informationnelle en interprétation simultanée », *BABEL*, XXX-1, janvier.  
 GILE, Daniel (1984b) : « Les noms propres en interprétation simultanée », *Multilingua*, 3-2, juin.  
 GILE, Daniel (1984c) : « La recherche : pourquoi et comment », *Bulletin de l'AIIC*, XII-2, septembre.  
 GILE, Daniel (1985) : « L'interprétation de conférence et la connaissance des langues : quelques réflexions », *META*, 30-1, mars.  
 THIERY, Christopher (1981) : « L'enseignement de la prise de notes en consécutive : un faux problème ? », dans J. Delisle (réd.), *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction : de la théorie à la pédagogie*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa.