

Article

« L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation »

Daniel Gile

Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 46, n° 2, 2001, p. 379-393.

Pour citer cet article, utiliser l'adresse suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/002890ar>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : erudit@umontreal.ca

L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation

DANIEL GILE

Université Lumière Lyon 2, Lyon, France

RÉSUMÉ

L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation diffère de l'évaluation professionnelle essentiellement en raison de sa fonction d'orientation et de la part importante qu'elle accorde au processus d'interprétation, par opposition au seul discours d'arrivée. Il est proposé de faire appel à une évaluation orientée processus en début de formation, en raison de ses avantages psychologiques aussi bien que pour son efficacité dans l'orientation des étudiants. Il faudra toutefois passer progressivement à une évaluation orientée produit afin de rendre plus puissante l'action de l'enseignant sur le parachèvement du produit et pour préparer les étudiants aux tests d'aptitude de fin de parcours. L'éventuelle différence entre les normes des enseignants et celles du marché ne pose pas de problème fondamental tant qu'elle porte sur le niveau requis, plus élevé en formation, et non pas sur les normes et stratégies de l'interprète.

SUMMARY

In-training interpretation quality assessment essentially differs from assessment in the field due to its guiding function and to the importance it allocates to the interpreting process as opposed to the quality of the product. A process-oriented assessment is recommended for the early part of the training syllabus in view of its psychological advantages and its efficiency in guiding students. A gradual migration towards product-oriented assessment is however necessary so as to increase the efficiency of the instructors' intervention in helping students optimize the product and in preparing them to graduation tests. Potential discrepancies between the instructors' norms and market norms are not fundamentally problematic as long as they reflect higher standards in the training environment rather than differences in interpretation strategies and norms.

MOTS-CLÉS/KEYWORDS

évaluation, qualité de l'interprétation, processus d'interprétation, formation, normes des enseignants

1. Introduction

L'évaluation de la qualité de l'interprétation, comme celle de la traduction, représente à l'évidence un enjeu majeur, tant sur le plan professionnel que sur le plan didactique. Pendant de longues années, la « littérature » sur la qualité n'a quasiment pris en compte que le point de vue des enseignants, qui traduisait d'une part leur perception personnelle des attentes du marché, et d'autre part les normes qu'ils considéraient comme bonnes pour le marché, indépendamment des exigences de celui-ci. Dans les années 1980, la communauté des interprètes a commencé à reconnaître l'importance d'une vérification directe des attentes et réactions des utilisateurs des services d'interprétation. Elle a aussi reconnu l'intérêt d'une vérification du poids de

chaque composante de la qualité en fonction de l'environnement spécifique, et notamment du type d'utilisateur. Il n'était donc plus question d'une seule qualité Q dans l'absolu, mais d'une qualité Q_j définie spécifiquement par rapport à des circonstances ou des utilisateurs j :

$$(3) Q_j = \text{Somme } (C_i P_{ij})$$

où C_i ($i = 1, 2, 3, \dots$) représente des composantes sémantiques, vocales, lexicales, syntaxiques, pragmatiques, prosodiques et stratégiques du discours de l'interprète et P_{ij} ($i = 1, 2, 3, \dots; j = 1, 2, 3, \dots$) représente le poids d'une composante C_i dans un environnement j (par exemple une réunion de comité dans une organisation internationale, un discours de table politique, une conférence de presse d'éditeur de logiciels, etc.).

Il s'en est suivi une série de travaux (voir notamment les synthèses dans Kurz 1996 et dans Collados 1998) visant à déterminer les différences interutilisateurs dans les pondérations, ainsi que d'autres visant à cerner de plus près des composantes particulières (voir par exemple Shlesinger 1994, Williams 1995 et Collados Ais 1998 pour la prosodie, Gile 1995c et 1999a pour la fidélité, Shlesinger 1989 pour la qualité linguistique). Ces investigations portent généralement sur le *produit*, c'est-à-dire sur le discours d'arrivée tel que le reçoivent les délégués. Le présent article montre qu'en cours de formation, surtout en début de parcours, le *processus* est au moins aussi important, et qu'il doit faire l'objet d'une évaluation distincte; sont également présentés ici les fonctions de l'évaluation dans le milieu de la formation, les composantes de l'apprentissage, les principes de l'évaluation dans ce même milieu, et quelques problèmes et stratégies.

Notons enfin qu'au-delà de l'interprétation, les principes exposés ici sont en grande partie applicables à l'évaluation de la qualité en formation à la traduction écrite: les composantes sont quelque peu différentes, mais les stratégies d'évaluation de la qualité mises en œuvre dans la formation des étudiants à la traduction écrite peuvent être essentiellement les mêmes (voir par exemple Gile 1995a).

2. Fonctions de l'évaluation de la qualité

2.1 L'évaluation de la prestation professionnelle

L'évaluation de la prestation professionnelle se fait essentiellement par deux types d'évaluateurs: les interprètes (collègues travaillant dans une même équipe et s'écoulant les uns les autres) et les utilisateurs (auditeurs et organisateurs). L'évaluation par les premiers, les pairs, leur permet de se faire une image de la qualité de la prestation du collègue évalué et aide ceux qui recrutent à prendre des décisions. L'évaluation par les utilisateurs peut avoir cette même fonction, de même qu'elle peut permettre aux recruteurs de demander une amélioration sur telle composante de la prestation (par exemple, parler plus fort, éviter de faire du bruit en recherchant une information dans les documents, éviter un trop grand décalage par rapport à l'orateur). Par ricochet, pour les interprètes enseignants, ces réactions et demandes des utilisateurs ont un effet sur les normes qu'ils vont enseigner aux étudiants.

2.2 *L'évaluation de l'interprète en formation*

L'évaluation en formation est de plusieurs types :

À *l'admission* à un programme de formation, l'évaluation peut avoir une valeur de *sélection* ou une valeur d'*état des lieux* permettant de mesurer le chemin à parcourir et d'organiser la formation en conséquence. En général, cette évaluation porte sur les connaissances linguistiques, la culture générale, la personnalité du candidat, plutôt que sur une prestation d'interprétation (dans la mesure où les candidats s'adressent à l'institution concernée pour *apprendre* à interpréter), et ne sera pas traitée ici.

En *fin de formation*, une série d'examens déterminent l'aptitude ou non-aptitude des étudiants à entrer sur le marché du travail. Cette évaluation de *sélection* repose en principe sur des critères professionnels identiques à ceux qui s'appliquent aux interprètes en exercice. De ce fait, elle ne sera traitée ici qu'en passant.

En *cours d'apprentissage*, l'évaluation peut également avoir une fonction de *sélection* (voir plus loin), mais elle a surtout une fonction d'*état des lieux* et d'*orientation* pour les enseignants. L'essentiel du présent article y est consacré.

3. Composantes de l'apprentissage de l'interprétation de conférence

En principe, l'étudiant en interprétation de conférence en début de parcours a déjà une maîtrise « complète » de ses futures langues travail (en réalité, une telle situation idéale, assez fréquente aux débuts de l'interprétation de conférence pour des raisons historiques, est devenue plus rare), ainsi qu'une grande culture générale. L'apprentissage de l'interprétation est donc théoriquement celui d'un savoir-faire d'abord et accessoirement d'un complément de savoir.

Le complément de savoir porte sur l'enrichissement linguistique, surtout lexical, notamment dans les langues de spécialité, et sur l'enrichissement des connaissances thématiques, notamment dans les domaines les plus pertinents pour l'activité régulière d'interprétation de conférence sur le marché concerné (connaissances sur les institutions européennes ou canadiennes, sur le droit international, sur le pétrole, sur l'énergie nucléaire, sur la santé publique, etc.). Cette acquisition n'est pas spécifique à l'interprétation de conférence.

L'enrichissement thématique est en grande partie laissé aux efforts indépendants des étudiants, à qui l'on conseille de lire la presse régulièrement et de se tenir au courant de l'actualité. En partie, il se fait par le biais de cours de type universitaire classique, notamment en matière d'économie et d'institutions internationales, avec une évaluation des résultats par le biais d'examens du même type que ceux qu'on trouve dans d'autres cursus universitaires.

L'enrichissement linguistique, et notamment lexical, est lui aussi laissé en grande partie aux efforts individuels des étudiants dans les « grandes » écoles d'interprétation (contrairement aux programmes intégrés dans les départements universitaires de langues modernes et autres formations axées sur les langues), bien qu'il existe aussi quelques cours de perfectionnement linguistique spécifiques dans ces institutions. En tout état de cause, les progrès réalisés dans l'enrichissement linguistique ne sont pas systématiquement vérifiés en tant que tels — ils interviennent dans l'évaluation de la performance de l'étudiant dans son ensemble (ce qui d'ailleurs est un peu paradoxal, car de très nombreux échecs des étudiants en interprétation sont attribuables à leurs insuffisances linguistiques).

L'apprentissage du savoir-faire en interprétation de conférence est de trois ordres : méthodologique, cognitif, et linguistique (on notera que le savoir-faire linguistique est lui aussi de nature cognitive, mais ces titres ont été choisis par commodité, pour distinguer des composantes dont la nature est précisée ci-dessous) :

3.1 *La composante méthodologico-stratégique*

Interpréter, c'est comprendre et réexprimer, mais aussi savoir préparer les conférences par l'acquisition de connaissances *ad hoc* à travers des lectures générales, l'exploitation des documents de la conférence, la préparation de glossaires, etc. Élément aussi fondamental et plus critique, c'est aussi prendre des décisions face aux difficultés qui jalonnent le parcours à tout moment : discours trop rapide, ambigu, erroné sur le fond, culturellement inadapté à l'auditoire, doutes de l'interprète sur le sens d'une phrase ou d'un mot, incapacité de trouver un « équivalent » adapté en langue d'arrivée, problèmes acoustiques, électroniques, relationnels, etc. Que faire ? En fonction de quels critères ?

Savoir interpréter, c'est donc également connaître certaines normes et stratégies. Les normes applicables diffèrent selon le type d'interprétation, notamment entre l'interprétation de conférence, où l'interprète intervient surtout dans la communication entre des pairs plutôt privilégiés dans des situations d'échanges relativement « libres », l'interprétation « communautaire » où il intervient surtout entre des autorités et des populations immigrées en situation d'infériorité relative et l'interprétation auprès des tribunaux où à l'inégalité entre les protagonistes s'ajoutent des contraintes juridiques et judiciaires. Dans l'interprétation de conférence, sur laquelle focalise cet article, les normes traductionnelles (par opposition à d'autres normes linguistiques et comportementales) portent essentiellement sur la fidélité à l'intention de l'orateur et sur la recherche d'une transmission informationnelle maximale. Étant donné la difficulté du processus, et notamment la charge cognitive permanente qui pèse sur l'interprétation (à la différence de la traduction — voir ci-dessous), l'interprète est obligé de procéder à des arbitrages en permanence, ce qui le pousse parfois à omettre volontairement des segments d'information pour prévenir la perte d'autres segments qu'il juge plus importants (voir Jones 1997, Gile 1995a).

Enfin, on inclura dans la composante méthodologique la connaissance des techniques relatives à la prise de notes en consécutive et à l'utilisation du matériel en simultanée.

La composante méthodologique du savoir-faire est donc la connaissance des techniques, des options et de normes fixant les limites de ce qui est souhaitable ou permis, ainsi que les priorités.

3.2 *La composante « cognitive »*

Que ce soit en consécutive ou en simultanée, l'interprétation est un ensemble complexe sur le plan cognitif, essentiellement en raison d'une conjonction de contraintes :

Sur le plan linguistique, elle implique la réception dans une langue et la production dans une autre (voir section 3.3).

Le discours traité doit être suffisamment bien compris par les interprètes, qui ne sont pas spécialistes du sujet, pour être retransmis fidèlement dans la langue d'arrivée, alors

qu'en général, il est fait par l'orateur en fonction d'auditeurs qui connaissent le sujet bien mieux que les interprètes, et sans tenir compte des déficits informationnels de ces derniers.

L'ensemble des opérations de compréhension et de reformulation, y compris la prise et la mise en œuvre de décisions stratégiques face à des difficultés, doit se faire instantanément en simultanée, et quasiinstantanément (en quelques minutes) en consécutive.

Face à cette « charge mentale », l'interprète dispose d'une capacité de traitement limitée, qu'il doit partager entre un « effort d'écoute et d'analyse », un « effort de production » (production du discours en langue d'arrivée en simultanée, production de notes lors de la première phase de la consécutive), et un « effort de mémoire » (centré sur la mémoire de travail, une mémoire à très court terme). Si la capacité de traitement disponible est inférieure aux besoins, ou si elle est mal gérée, il y a défaillance. Celle-ci peut s'exprimer par des erreurs ou des maladroites (les modèles d'efforts modélisant cette théorie, ainsi que les mécanismes de défaillance, sont notamment présentés dans Gile 1995a, 1995b). Il semble que les erreurs et défaillances dues à cette charge cognitive soient très nombreuses, même chez des professionnels aguerris, et que l'interprète se trouve en permanence sur la corde raide, menacé d'une rupture d'équilibre (voir une étude empirique sur cette hypothèse dans Gile 1999b).

En cours de formation, les étudiants en interprétation font l'acquisition d'un minimum d'habiletés cognitives leur permettant d'affronter la complexité de l'interprétation.

3.3 *La composante linguistique*

Enfin, en dehors d'un enrichissement des connaissances, notamment lexicales, le bagage linguistique qu'acquiert l'interprète en cours de formation comporte des éléments de savoir-faire, qui eux aussi sont en grande partie cognitifs :

en premier lieu, dans le lexique mental de l'interprète (et dans son réservoir mental de structures et règles phonologiques, grammaticales, stylistiques et pragmatiques), les éléments les plus pertinents pour l'interprétation deviennent plus disponibles, c'est-à-dire accessibles à un moindre coût en temps et en capacité de traitement (voir Gile 1995a,b) ;

la capacité de séparer la langue de départ de la langue d'arrivée, c'est-à-dire d'éviter les interférences linguistiques ;

la capacité de former des phrases grammaticalement correctes et logiquement cohérentes dans une situation d'attention partagée ;

la capacité de mettre en œuvre des stratégies de contournement linguistique des difficultés : stratégies d'atermolement par des débuts de phrase laissant de vastes possibilités de continuation, stratégies d'ambiguïté volontaire, de paraphrase pour remplacer un terme inconnu en langue d'arrivée, etc. (voir par exemple Ilg 1978 pour le couple allemand-français, Dawrant 1996 pour le couple chinois-anglais).

4. Principes de l'évaluation dans un enseignement orienté processus

4.1 *L'enseignement orienté processus*

Dans la plupart des programmes classiques de formation à la traduction et à l'interprétation, l'enseignement est axé autour du produit, c'est-à-dire du texte ou du discours

d'arrivée, qui est examiné et critiqué par l'enseignant. L'apprenant s'améliore, d'une part, par l'effet cumulé des corrections dont il bénéficie, et d'autre part, par les conclusions méthodologiques qu'il peut tirer de ces corrections. Les conseils méthodologiques explicites ne sont pas totalement absents de cette démarche orientée produit, mais ils y occupent généralement une place modeste.

Nous préconisons pour la première partie de la formation, en traduction comme en interprétation, une démarche orientée processus dans l'intérêt d'une progression que nous croyons plus rapide et moins douloureuse pour l'apprenant. Dans cette démarche, l'examen du produit reste important, mais s'accompagne de questions directes aux étudiants sur leurs difficultés et d'observations directes du processus (dans ce contexte, le mot *processus* englobe les processus cognitifs, la méthodologie et les autres mécanismes, c'est-à-dire l'ensemble de la dynamique de la traduction ou l'interprétation du texte ou discours en question). En outre, dans l'examen du produit, les erreurs, maladresses et autres faiblesses servent essentiellement de fenêtres sur le processus et les méthodes de l'apprenant. Ainsi, si une erreur est trouvée dans la prestation de l'étudiant, il ne s'agira pas de le critiquer pour une performance défailante, mais de rechercher la raison de la défaillance et de le réorienter dans le processus en conséquence. Les principaux avantages de la démarche sont les suivants :

1. Sur le plan psychologique, elle est moins inconfortable que la méthode orientée produit, parce qu'elle n'est pas foncièrement critique au sens déplaisant du terme et parce qu'elle n'impose pas les normes linguistiques de l'enseignant à l'apprenant. Dans la mesure où ces normes sont variables, une attitude critique et prescriptive d'un enseignant risque de provoquer chez l'étudiant qui ne les partage pas un sentiment d'injustice et le rendre moins réceptif (une sensibilisation grandissante parmi les enseignants de la traduction à ce problème se reflète dans certains articles; voir notamment Ackermann 1998, Klauudy 1996 et Schjoldager 1996).
2. Au lieu de se situer au niveau relativement superficiel du produit fini, elle s'attaque à un niveau plus profond, celui des mécanismes, et permet probablement des interventions mieux ciblées sur la composante de compétence prise en défaut, ce qui la rend potentiellement plus efficace.

On notera toutefois que cette démarche ne permet pas d'optimiser le produit en tant que tel avec une aussi grande puissance que la démarche orientée produit (dans la mesure où elle suggère des orientations et non pas des solutions concrètes). C'est pourquoi, après une période variable marquée par une démarche orientée processus, il est nécessaire de faire également appel à la démarche orientée produit, et lors des dernières interventions en fin de programme, c'est cette dernière qui prédomine.

4.2 *L'évaluation orientée processus*

L'évaluation orientée processus s'appuie sur plusieurs piliers :

4.2.1 *L'examen du produit*

Dans cette composante la plus classique de l'évaluation, l'enseignant examine le produit, à savoir le texte ou discours d'arrivée en traduction et en interprétation respectivement. Toutefois, dans l'évaluation orientée processus, plutôt que de pondérer l'importance des erreurs et autres faiblesses relevées pour parvenir à une évaluation globale de la qualité du produit, c'est-à-dire de la prestation, il cherche à faire un

diagnostic sur les processus en cause. Cet examen peut donc accorder la même importance à des faiblesses ayant des répercussions mineures sur les récepteurs et à celles qui déforment sensiblement le message, voire qui le rendent incompréhensible. De ce fait, il n'est pas adapté à l'évaluation de la prestation professionnelle. Son utilité didactique tient au fait qu'il déculpabilise les auteurs de fautes graves et dédramatise celles-ci, ce qui permet une intervention correctrice dans une plus grande sérénité.

Une autre caractéristique de l'évaluation orientée processus par opposition à l'évaluation orientée produit, c'est qu'elle n'attache pas une grande importance au type d'erreur faite par l'apprenant, sauf dans la mesure où l'information peut aider au diagnostic sur les processus. Ainsi, contrairement à l'évaluation orientée produit, elle ne considère pas la faute de sens plus (ou moins) grave que la faute de langue, le non-sens plus grave que le contresens, le contresens plus grave que le faux-sens, le faux-sens plus grave que le glissement de sens (la logique sous-tendant cette échelle des gravités nous semble d'ailleurs peu convaincante, car un lecteur ou un auditeur peut peut-être repérer une erreur sous un non-sens ou un contresens dans la traduction grâce à sa connaissance du domaine et se laisser induire en erreur, parfois très coûteuse pour lui, par un faux-sens ou un glissement de sens). Si le contresens correspond à un lapsus dans l'interprétation d'un discours très dense et que le diagnostic est celui d'une saturation cognitive, il peut être nettement moins grave qu'un faux-sens attribuable à une écoute non analytique d'un discours original plus facile. De même, sur le plan linguistique, un lapsus engendrant une grossière erreur d'accord peut être considéré comme moins préoccupant que des maladroites répétitives qui révèlent une interférence linguistique dont l'apprenant n'arrive pas à se défaire.

Par ailleurs, dans la démarche orientée produit, une erreur ou maladresse est sanctionnée quelle que soit son origine. Un apprenant qui met en œuvre une bonne stratégie mais dont les connaissances ou les habiletés cognitives sont prises en défaut sera donc critiqué pour le résultat, sans aucun renforcement positif pour sa démarche. Dans la démarche orientée processus, la différence est faite entre un processus correct, qui fait l'objet d'un commentaire approbateur, et une faiblesse du résultat, dont le diagnostic est fait séparément.

4.2.2 *Le diagnostic*

Certains diagnostics peuvent être faits à partir du seul produit, en traduction comme en interprétation. Ainsi, des interférences linguistiques répétées dans le discours d'arrivée indiquent en simultanée une capacité de séparation linguistique insuffisante, et en consécutive une distance insuffisante par rapport aux notes; des incohérences logiques à l'intérieur du discours d'arrivée indiquent une insuffisance de l'analyse; en consécutive, la reconstruction hésitante du discours de départ en des unités incohérentes tournant autour des mots-clés indique un manque d'attention au discours lors de la prise de notes; certaines erreurs montrent une faiblesse dans la culture générale de l'apprenant, d'autres l'absence de prise en compte de ses connaissances extralinguistiques dans la construction du discours d'arrivée.

Du côté positif, certains phénomènes sont également facilement interprétables comme des stratégies de contournement des difficultés: choix d'hyperonymes, remplacement de mots par la négation de leurs antonymes (pour surmonter l'absence ou la non-disponibilité d'un terme équivalent en langue d'arrivée — comme dans le choix

de « peu profond » en français pour « shallow » en anglais), omissions volontaires, corrections d'erreurs, etc.

D'autres diagnostics sont plus délicats, dans la mesure où une faiblesse peut résulter de plusieurs facteurs. Dans ces conditions, on peut demander des commentaires et explications aux apprenants, que ce soit sur la raison pour laquelle ils ont choisi tel mot ou telle structure dans le discours d'arrivée, ou sur leur impression d'ensemble de leur performance et sur les difficultés qu'ils ont pu rencontrer. Dans mes cours de traduction écrite, cette autoanalyse est intégrée dans les exercices, dans la mesure où il est demandé aux étudiants de joindre à chaque traduction des commentaires sur les difficultés qu'ils ont rencontrées et des options qu'ils ont choisies pour les résoudre. En interprétation, on peut demander aux étudiants de décrire oralement leurs difficultés à la fin de chaque prestation, avant et après les commentaires des autres étudiants et de l'enseignant.

4.3 *L'évaluation orientée produit*

Comme il est expliqué plus haut, si l'évaluation orientée processus semble puissante en début de cursus, elle n'est guère suffisante en fin de parcours, quand il s'agit pour les apprenants de faire preuve d'un savoir et d'un savoir-faire répondant à des normes qualitatives minimum. C'est pourquoi l'évaluation orientée produit, plus classique, prend progressivement le pas à mesure que les étudiants avancent, tant pour leur donner des éléments de correction précis, notamment sur les plans terminologique, phraséologique et stratégique, que pour évaluer leur état d'avancement par rapport au niveau de performance requis en fin de parcours. Dans les cursus de deux ans, une évaluation orientée produit centrée sur le niveau de la prestation intervient également en fin de première année, pour déterminer le passage en deuxième année, le redoublement, ou l'orientation vers un autre métier. Au moment de l'examen final, dit « du diplôme », la place réservée au processus est très faible, car l'examen doit en principe vérifier l'aptitude opérationnelle immédiate du candidat au travail sur le terrain au même titre que les autres professionnels, et une promesse d'amélioration n'a plus de sens, sauf si elle accompagne une prestation déjà satisfaisante.

Toutefois, là aussi, la gravité de l'erreur est jugée en fonction de la difficulté d'interprétation du discours sur le plan des processus, et notamment en fonction des stratégies mises en œuvre par l'apprenant pour faire face aux difficultés. L'absence d'une information est jugée non pas isolément et localement, mais de manière plus holistique, et compte tenu de son origine et de son impact au niveau du discours. Il est important de se rappeler à ce propos que pour des raisons cognitives bien documentées en psycholinguistique, l'écoute implique une analyse immédiate du contenu d'un discours, puis l'oubli de sa forme originale et sa reconstruction mentale par l'auditeur, en fonction des propositions logiques contenues dans le discours original, des connaissances, des attentes et des biais personnels de l'auditeur. La correspondance en surface du discours de départ et du discours d'arrivée est donc moins importante qu'en traduction, où le lecteur a la possibilité de lire attentivement et de revenir sur chaque segment du texte d'arrivée.

5. Problèmes et stratégies dans la pratique de l'évaluation

Sans prétendre à l'exhaustivité, l'analyse ci-dessous se concentre sur quelques problèmes importants dans la pratique de l'évaluation de la qualité en classe.

5.1 *Qu'est-ce qu'une erreur, une omission ou une maladresse ?*

Certaines erreurs, sur des chiffres ou des noms propres, des contresens, des fautes de grammaire, se déterminent facilement en tant qu'erreurs. D'autres sont plus problématiques. C'est le cas notamment des unités lexicales et structures linguistiques considérées comme acceptables par les uns, et maladroites, voire incorrectes, par d'autres, en raison de leur caractère néologique, de leur appartenance à un registre jugé inapproprié, ou de leur origine étrangère qui évoque le xénisme pour les uns mais qui sont intégrées dans la langue pour les autres. Au niveau sémantique, certaines généralisations, certaines explicitions, certaines périphrases sont considérées comme appropriées par les uns et inappropriées par les autres. Dans ces deux domaines, linguistique et extralinguistique, il n'existe pas de critères formels uniques permettant de distinguer de manière univoque et consensuelle ce qui est acceptable de ce qui ne l'est pas. C'est d'ailleurs l'un des gros problèmes méthodologiques dans la recherche sur l'interprétation, où les méthodes linguistiques et propositionnelles adoptées par les chercheurs au fil des années ont suscité des critiques fondamentales de la part des interprètes (voir une brève évocation du problème et une expérience démontrant cette variabilité dans Gile 1999a, et une présentation du système propositionnel dans Tommola et Lindholm 1995).

Sur le marché du travail, les normes d'acceptabilité sont essentiellement déterminées par les utilisateurs des services de traduction et d'interprétation, ce qui peut impliquer plusieurs ensembles de normes, selon l'environnement professionnel concerné. En formation, une variabilité dans les normes peut être déroutante, car les étudiants sont engagés dans un parcours d'apprentissage, et les différences dans les normes des enseignants peuvent semer la confusion dans leur esprit et les empêcher de suivre un cap constant dans leurs efforts de perfectionnement. S'y ajoute le problème psychologique mentionné plus haut, celui résultant d'une éventuelle différence entre les normes des enseignants et ceux des étudiants, surtout sur le plan linguistique (où la différence d'âge entre les uns et les autres rend quelques différences normatives très probables) ; compte tenu du stress régnant dans cet environnement où les étudiants sont toujours jugés et où seule une petite proportion d'entre eux réussit aux examens, les risques de « blocage » en cas de critique perçue comme non justifiée sont élevés.

Une standardisation partielle des normes au sein d'une même école d'interprétation n'est pas totalement impossible dans des domaines limités tels que les références théoriques et pédagogiques, les stratégies et tactiques considérées comme acceptables et certains ensembles terminologiques. Au-delà, elle paraît utopique, car une certaine variabilité normative, notamment linguistique, mais aussi idéologique et comportementale, semble être une constante dans la société humaine.

Dans ces conditions, la meilleure réponse face aux étudiants consiste probablement à relativiser, à prendre de la distance, à reconnaître que les normes des uns ne sont peut-être pas partagées par les autres, et à faire des diagnostics ou apporter des

corrections en conséquence (en demandant par exemple à l'étudiant évalué s'il considère que tel choix stratégique ou telle solution linguistique à un problème *lui* convient, et ne considérer que ce choix, cette solution ne sont erronés que s'ils ne correspondent pas à *ses* normes). Cette méthode relève de la démarche orientée processus expliquée plus haut. Une fois les mécanismes acquis, en fin de parcours, l'évaluation orientée produit redevient nécessaire, mais à ce moment-là, les principes et mécanismes de base auront été assimilés. L'expérience dans les programmes de formation à l'interprétation de conférence semble indiquer (mais on ne dispose pas de résultats de travaux de recherche précis à ce sujet) qu'au stade de l'examen final, dit « du diplôme », la variabilité normative n'empêche que rarement les jurys d'arriver à un consensus sur le jugement qu'ils doivent porter : « apte » ou « inapte » à l'interprétation professionnelle.

5.2 La sensibilité des évaluateurs

Au problème normatif s'ajoute une question technique et cognitive, celle de la sensibilité des évaluateurs aux erreurs et omissions.

L'évaluation se fait généralement par l'écoute « en temps réel » de la prestation de l'interprète par l'évaluateur, qui la juge en tant que telle, ainsi qu'en la comparant au discours original. Or, la pratique professionnelle montre que les erreurs des interprètes ne sont pas toujours détectées (voir par exemple Varantola 1980, Ackermann 1998, et des résultats de recherche empirique allant dans ce sens dans Collados Aís 1998 et Gile 1999a). De même, une étude expérimentale (Gile 1985) a montré que les auditeurs ne détectaient pas nécessairement les fautes de langue chez les interprètes.

Une raison fondamentale de la faiblesse de la sensibilité aux « fautes de sens » en simultanée est la quasi-impossibilité pour l'auditeur de suivre attentivement l'original et l'interprétation en même temps. Le problème n'est pas technique (on peut placer le casque sur une oreille et laisser l'autre dégagée), mais cognitif : écouter un segment de discours en langue de départ SD1, le conserver en mémoire pendant qu'arrive le segment correspondant en langue d'arrivée SA1, puis le comparer à SA1 tout en écoutant le segment suivant SD2 et en le mémorisant pour le comparer à SA2 représente une charge cognitive très lourde, à tel point que l'essentiel de l'évaluation en simultanée se fait de deux manières :

Par rapport à la cohérence interne du discours d'arrivée, et par rapport à sa cohérence avec les connaissances de l'auditeur. Si le discours semble incohérent par sa logique interne, ou si l'interprète dit des choses que l'auditeur sait fausses, ce dernier est alerté à la possibilité d'une erreur.

Par échantillonnage, en écoutant des segments de phrase ou des phrases courtes de l'original, puis en les comparant à leur version en langue d'arrivée, mais ponctuellement, segment isolé par segment isolé, et non pas en continu sur l'ensemble du discours.

Ces deux méthodes sont à l'évidence insuffisantes pour une évaluation fine de la fidélité. On pourrait penser que l'évaluation de la consécutive n'est pas problématique dans la mesure où l'auditeur a tout loisir pour entendre le discours de départ d'abord et le comparer au discours d'arrivée ensuite. Pourtant, la pratique professionnelle, voire la pratique des examens du diplôme, où des interprètes professionnels prennent des notes en même temps que le candidat et les comparent à sa prestation, semble montrer que des erreurs échappent aux évaluateurs même dans

ces conditions. Une illustration frappante du manque de sensibilité des évaluateurs en consécutive se trouve dans les chiffres d'une étude expérimentale faite en classe de consécutive, où une faible proportion des erreurs ont été détectées, et où des erreurs ont été faussement attribuées à l'interprète (Gile 1995c).

La faible sensibilité des auditeurs s'explique peut-être partiellement par des fluctuations de l'attention de l'auditeur. Elle s'explique aussi par le fait que normalement, l'attention se porte sur le fond plutôt que sur la forme, et qu'il y a souvent rétablissement immédiat et inconscient de certaines erreurs et maladresses.

Une baisse de sensibilité supplémentaire intervient si l'évaluation porte à la fois sur le fond et sur la forme, car l'auditeur a tendance à se concentrer sur l'un ou l'autre, la charge cognitive associée à la double évaluation étant apparemment particulièrement lourde. Deux autres possibilités pratiques se présentent pour résoudre le problème :

Enregistrer la prestation et la comparer à l'original ultérieurement. Cette méthode demande un temps très long, et n'est donc adaptée qu'aux examens, par opposition à l'entraînement quotidien en classe.

Faire travailler les étudiants sur des discours enregistrés que l'enseignant connaît déjà. Éventuellement, suivre la prestation sur une transcription de l'original, ou sur des notes détaillées prises préalablement, ce qui implique un travail de préparation préalable non négligeable.

On notera tout de même que dans l'évaluation des prestations des étudiants au jour le jour, une détection incomplète des erreurs, omissions et maladresses n'est pas nécessairement problématique, puisqu'une détection partielle peut être suffisante pour détecter et diagnostiquer l'origine des éventuelles insuffisances. Ce n'est que dans les examens avant la prise de décisions importantes sur le sort de l'étudiant qu'une sensibilité maximale est véritablement critique. Là aussi, la plupart des écoles considèrent apparemment que la sensibilité collective des membres des jurys est suffisante, mais il en existe aussi certaines où les décisions ne sont prises qu'après comparaison des enregistrements de l'original et de l'interprétation par l'étudiant.

5.3 *L'apport collectif des étudiants*

Une pratique courante dans les écoles d'interprétation est la participation collective des étudiants du groupe à l'évaluation et à la « correction » de la prestation de l'étudiant ayant interprété : on demande à tous les apprenants d'écouter la prestation de leur camarade interrogé et de faire leurs propres commentaires sur cette prestation. Cette pratique présente l'avantage de faire « travailler » tous les membres d'un groupe sur l'ensemble d'un segment interprété même quand ils ne l'interprètent pas eux-mêmes, et donc de mieux rentabiliser le temps qu'ils passent en contact avec l'enseignant. Sur le plan de l'évaluation, elle présente aussi d'autres avantages :

Dans un groupe, il y a davantage de chances de détecter l'ensemble des erreurs et omissions que dans l'évaluation par une seule personne. Les étudiants aident donc l'enseignant dans le sens d'une sensibilité collective accrue.

En indiquant eux-mêmes des erreurs et omissions dans la prestation de leur camarade interrogé, les étudiants partagent avec l'enseignant le rôle de critique et peuvent contribuer à rendre son image moins menaçante dans le climat de stress qui accompagne le difficile exercice de l'interprétation, ce qui peut avoir un effet bénéfici-

que sur le travail en classe. Il faut veiller toutefois à ce que ce travail de critique collective ne dégénère pas en attaques entre étudiants, si ceux-ci sont animés par un intense esprit de compétition, voire de rivalité.

Une certaine variabilité dans les normes des étudiants, surtout en matière linguistique, permet à l'enseignant de mettre en valeur cet aspect important des réactions des auditoires sur le terrain et, accessoirement, de capter de nouvelles normes qu'il n'a pas nécessairement eu l'occasion d'apprendre sur le terrain lui-même.

5.4 *Le point de vue des non-professionnels*

Enfin, dans un grand nombre de cours rattachés à des programmes universitaires de formation aux langues modernes, pour des raisons pratiques ou institutionnelles, l'enseignement de l'interprétation est confié à des non-interprètes. Cette situation présente des inconvénients potentiels non négligeables dont on ne fera pas l'énumération complète ici. On se bornera à noter certaines tendances en matière d'évaluation parmi ces non-interprètes :

- Une focalisation sur les faiblesses linguistiques des étudiants au détriment du fond ;
- Une méconnaissance des stratégies de l'interprète ;
- Une méconnaissance du marché et de ses normes ;

Il en résulte parfois une évaluation centrée sur la qualité linguistique du discours d'arrivée et assez différente dans sa globalité de l'évaluation par des enseignants qui sont interprètes professionnels. Une telle situation peut s'avérer dommageable pour les étudiants qui se destinent à la profession d'interprète. Il est donc important, dans les structures où interviennent des non-interprètes, de les informer et de les former aux normes et stratégies des professionnels, ce qui leur permet souvent d'évoluer et de répondre assez rapidement aux exigences de la formation à l'interprétation professionnelle.

5.5 *Évaluation sélective et action*

Dans les programmes de formation à l'interprétation visant un niveau de qualification professionnel élevé en fin de parcours, l'évaluation de sélection revêt un caractère particulièrement important à l'admission, car le niveau des étudiants sur la ligne de départ peut avoir un important impact sur les niveaux réalisables et la vitesse de progression en cours de formation. Cependant, à l'heure actuelle, on ne semble pas disposer d'un système d'évaluation fiable pour le potentiel des étudiants, du moins si on en juge par le fait que parmi les nombreux articles qui traitent la question, aucun ne fait état de résultats probants.

En revanche, on est moins sensibilisé à l'importance des évaluations de sélection intermédiaires. Dans la mesure où elles interviennent après une période relativement longue (à mi-parcours dans les cursus de deux ans), elles permettent aux enseignants d'apprécier non seulement les acquis, mais aussi, avec une plus grande fiabilité qu'à l'admission, le potentiel linguistique et cognitif des étudiants. À ce moment, quatre actions sont possibles. Si l'on considère que l'étudiant a fait des progrès satisfaisants, on le laisse passer à l'étape suivante du cursus. S'il présente des lacunes linguistiques, on peut l'envoyer faire un séjour prolongé dans le ou les pays dont il ne maîtrise pas

suffisamment la ou les langues. S'il présente des lacunes cognitives que l'on estime potentiellement surmontables, on peut lui proposer de refaire la première partie du cursus. Si en revanche on estime que ses capacités cognitives ou autres ne lui permettront probablement pas d'atteindre le niveau requis, il est important de lui conseiller une autre voie professionnelle. S'il passe à l'étape suivante et bénéficie d'une formation complète, il risque fort d'être tenté de chercher à se faire une place sur le marché même en cas d'échec au diplôme, et s'il n'est pas totalement exclu qu'il parvienne à un bon niveau après plusieurs années d'expérience, en général ce ne sera pas le cas et la médiocrité de ses prestations risque de nuire non seulement à ses clients, mais aussi à l'image de la profession.

5.6 *L'apport de la consécutive*

Comme il a été souligné plus haut, la sensibilité de l'auditeur-évaluateur ne suffit pas, de manière générale, pour détecter toutes les erreurs et maladroites de l'étudiant, ni en simultanée, ni même en consécutive. Pourtant, la consécutive a une grande valeur pour le diagnostic, et notamment pour l'évaluation de sélection à mi-parcours, et ce, pour les raisons suivantes :

Si la détection des erreurs et omissions en consécutive n'est pas parfaite, elle est tout de même très supérieure à celle que l'on peut espérer en simultanée, puisque l'écoute et la reconstitution sont décalées.

Une différence bien plus fondamentale, qui donne toute sa valeur à la consécutive, tant sur le plan de l'évaluation que sur celui de l'apprentissage, est d'origine cognitive : en simultanée, il est souvent possible (bien que généralement non souhaitable) de traduire par « transcodage », en suivant les mots de l'original et en adaptant au minimum pour assurer la correction grammaticale de la version en langue d'arrivée, mais avec une compréhension très superficielle et sans véritable effort de reformulation indépendant. En consécutive, la chose est bien plus difficile, dans la mesure où la forme linguistique de l'original a le temps de disparaître en très grande partie entre l'écoute et la restitution (c'est là qu'intervient réellement la fameuse « déverbalisation » qui a suscité tant de débats dans la littérature sur l'interprétation). De ce fait, il est possible de vérifier :

La maîtrise qu'a l'interprète de sa langue d'arrivée. Une qualité linguistique insuffisante dans une prestation de simultanée peut être due à la charge cognitive attribuable à la simultanéité de la présence des deux langues à tout moment. En consécutive, elle implique une insuffisance foncière.

La qualité de l'écoute : un interprète qui n'a pas une écoute analytique suffisante ne pourra pas reconstituer un discours cohérent dans le feu de l'action sur la seule base des mots et des segments de phrase notés lors de la phase d'écoute.

Ces avantages de la consécutive en tant qu'outil de diagnostic sont peut-être l'un des plus importants arguments en faveur de son maintien dans les programmes de formation, même dans les marchés où elle n'occupe plus que la partie congrue.

6. Conclusion

On le voit, l'évaluation de l'interprétation en formation diffère sensiblement de son évaluation dans le contexte professionnel. Comme l'analyse ci-dessus le démontre, le

bien-fondé d'une partie de cette différence apparaît clairement lorsque l'on considère ses rôles respectifs dans ces deux contextes. Un autre aspect où l'évaluation à l'école diffère de l'évaluation sur le terrain, souvent mentionné dans le contexte de la formation à la traduction écrite, est plus problématique : il s'agit du fait que les normes enseignées en formation peuvent différer des normes en usage sur le terrain et doivent parfois, comme le souligne Toury (1995 : 255) être désappries par les diplômés une fois que ceux-ci entrent dans la vie professionnelle. Les enseignants ont-ils le droit de former leurs étudiants et de les évaluer d'après des normes qui n'ont pas nécessairement cours sur le marché du travail ?

Quand les différences dans les normes sont qualitatives et portent par exemple sur des priorités dans le sens de la fidélité à l'intention de l'auteur par opposition au texte proprement dit, ou sur des stratégies de « *domestication* » ou de « *xénisation* » (« *domestication* » et « *foreignization* » dans la terminologie de Venuti), la question est effectivement délicate. En interprétation de conférence, les différences entre les normes des écoles et les normes du marché sont essentiellement quantitatives, en ce sens que les exigences des « grandes » écoles d'interprétation vont dans le même sens que celles du marché, mais plus loin et avec des priorités parfois un peu différentes (on y souligne davantage la perfection linguistique du produit, ainsi que le travail intellectuel sous-jacent, et moins des aspects plus terre-à-terre tels que le comportement en cabine et la réduction du décalage par rapport à l'orateur — importante à la télévision, par exemple). Dans ses fonctions d'orientation, l'évaluation en formation reste donc légitime et permet une adaptation relativement indolore sur le terrain. Dans sa fonction de sélection, elle peut être critiquée pour son caractère élitiste, et plus concrètement, pour le fait qu'en plaçant la barre trop haut, elle prive peut-être le marché d'une main-d'œuvre suffisamment compétente pour répondre aux besoins de certains pays en évolution rapide sur ce plan. À ces critiques, on peut rétorquer que face à un réel besoin du marché, les étudiants formés mais non diplômés trouvent quand même du travail — plus difficilement, il est vrai (et parfois malheureusement, voir ci-dessus), et que les écoles ont également une fonction face à la profession, au marché et à la société, qui consiste à améliorer le niveau général de l'interprétation.

En résumé, il est important de se rappeler que :

L'évaluation en formation diffère de l'évaluation professionnelle par l'importance de sa fonction d'orientation ;

Qu'elle en diffère par l'importance qu'elle accorde aux processus sous-jacents, par opposition au seul produit ;

Et qu'en conséquence, il est légitime de mettre au point des stratégies et critères d'évaluation spécifiques à la formation en fonction de l'environnement concerné et de ses besoins.

RÉFÉRENCES

- ACKERMANN, D. (1998) : "On the Assessment of Students' Interpreting Performance and its Role in Interpreter Training", Osrodek Badan i Studiow Przekladowych Uniwersytetu Lodzkiego (Centre for Modern Translation and Interpretation Studies, University of Lodz). *Ocena tlumaczenia ustnego (Evaluating an Interpreter's Performance)*. *Proceedings of the 1996 Lodz International Conference*. pp. 157-166 (English), pp. 167-176 (Polish).
- COLLADOS AÍs, A. (1998) : *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal*, Granada, Comares.

- DAWRANT, A. (1996): *Word order in Chinese-English Simultaneous Interpretation: An Initial Exploration*. M.A. Thesis, Fu-Jen University, Taipei.
- DOLLERUP, C. & A. VIBEKE (dir.) (1996): *Teaching Translation and Interpreting 3*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- GILE, D. (1985): "La sensibilité aux écarts de langue et la sélection d'informateurs dans l'analyse d'erreurs: une expérience". *The Incorporated Linguist* 24:1. p. 29-32.
- (1995a): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- (1995b): *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- (1995c): "Fidelity Assessment in Consecutive Interpretation: An Experiment". *Target* 7:1, pp. 151-164.
- (1999a): "Variability in the Perception of Fidelity in Simultaneous Interpretation". *Hermes* 22, pp. 51-79.
- (1999b): "Testing the Effort Models' Tightrope Hypothesis in Simultaneous Interpreting — a Contribution", *Hermes* 23. pp. 153-172.
- ILG, G. (1978): « De l'allemand vers le français: l'apprentissage de l'interprétation simultanée », *Parallèles*, 1, p. 69-99, Cahiers de l'ETI, Université de Genève.
- JONES, R. (1997): *Conference Interpreting Explained*, Manchester, St Jerome Publishing.
- KLAUDY, K. (1996): "Quality assessment in schools vs professional translation", In *Teaching Translation and Interpreting* Dollerup & Appel (dir.), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 197-204.
- KURZ, I. (1996): *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung*, Wien, WUV — Universitätsverlag.
- SCHJOLDAGER, A. (1996): "Assessment of simultaneous interpreting". In *Teaching Translation and Interpreting* Dollerup & Appel (dir.). pp. 187-195.
- SHLESINGER, Miriam (1989): *Simultaneous Interpretation as a Factor in Effecting Shifts in the Position of Texts on the Oral-Literate Continuum*. M.A. Thesis, Faculty of Humanities, Tel-Aviv University.
- (1994): « Intonation in the Production and Perception of Simultaneous Interpretation ». in Lambert, S. & B. Moser-Mercer (dir.), *Bridging the Gap*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 225-236.
- TOMMOLA, J. & J. LINDHOLM (1995): "Experimental Research on Interpreting: Which dependent variable?"; in Tommola, J. (dir.), *Topics in Interpreting Research*. Turku, Centre for Translation and Interpreting, University of Turku. pp. 121-133.
- TOURY, G. (1995): *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- VARANTOLA, K. (1980): *On Simultaneous Interpretation*, Turku, Publications of the Turku Language Institute 1.
- WILLIAMS, S. (1995): "Observations on Anomalous Stress in Interpreting", *The Translator* 1: 1, pp. 47-64.