Document généré le 12 oct. 2024 02:02

Meta
Journal des traducteurs
Translators' Journal

META

Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive — une expérience — démonstration de sensibilisation

Daniel Gile

Volume 36, numéro 2-3, juin 1991

URI : https://id.erudit.org/iderudit/002898ar
DOI : https://doi.org/10.7202/002898ar

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. (1991). Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive — une expérience — démonstration de sensibilisation. *Meta*, *36*(2-3), 431–439. https://doi.org/10.7202/002898ar

Résumé de l'article

As an awareness-heightening exercise, taped speeches containing proper nouns were played back to two groups of 7 interpretation students at ISIT: members of a group A were instructed to listen carefully in view of a consecutive interpretation of the speeches and to note down any names and figures. Members of group B were instructed to listen carefully and take notes in preparation for consecutive interpretation. The numbers of names correctly noted, incorrectly notes and not noted at all in the two groups were computed and comparisons made.

Tous droits réservés © Les Presses de l'Université de Montréal, 1991

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 en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

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.

https://www.erudit.org/fr/

PRISE DE NOTES ET ATTENTION EN DÉBUT D'APPRENTISSAGE DE L'INTERPRÉTATION CONSÉCUTIVE — UNE EXPÉRIENCE — DÉMONSTRATION DE SENSIBILISATION

DANIEL GILE
CEEI (ISIT) et INALCO, Paris, France

An experiment on note-taking and attention during first steps of consecutive interpretation learning.

SUMMARY

As an awareness-heightening exercise, taped speeches containing proper nouns were played back to two groups of 7 interpretation students at ISIT: members of a group A were instructed to listen carefully in view of a consecutive interpretation of the speeches and to note down ony names and figures. Members of group B were instructed to listen carefully and take notes in preparation for consecutive interpretation. The numbers of names correctly noted, incorrectly notes and not noted at all in the two groups were computed and comparisons made.

Results tend to strengthen existing hypotheses to the effect fact: 1) Names are often difficult to recognize aurally. 2) Note taking does divert attention from listening and results in a significant degradation of listening quality.

INTRODUCTION

Il est d'usage dans la plupart des écoles spécialisées de commencer l'enseignement de l'interprétation par la consécutive, et de commencer l'enseignement de la consécutive par des exercices sans prise de notes.

À cela deux raisons sont en général invoquées : d'une part, il s'agit d'apprendre aux étudiants à écouter attentivement et «activement», c'est-à-dire en analysant, et la prise de notes risque d'éloigner leur attention de l'écoute, qui est à la base même de l'interprétation, pour la détourner sur ce qui n'est qu'une technique qui ne saurait s'y substituer; d'autre part, lors de la phase de reformulation, les notes couchées sur papier sont dangereuses : en effet, elles peuvent exercer sur l'apprenti-interprète un effet d'interférence linguistique qui l'empêche de prendre du recul par rapport aux mots et aux structures de l'énoncé original pour réexprimer les idées dans ses propres mots, comme le veut la démarche de la «traduction interprétative» (selon cette démarche que les interprètes de conférence semblent avoir adopté universellement, la reformulation du discours en langue d'arrivée ne se fonde pas sur les mots de l'original, mais sur une analyse de leur contenu) — voir notamment Déjean Le Féal (1981) et Thiéry (1981) dans Delisle (1981), Neff (1989), Weber (1984, 1989).

Une autre idée qui est présente explicitement ou implicitement dans de nombreuses publications sur l'interprétation — et que répètent les enseignants aux élèves-interprètes pour leur expliquer les inconvénients des notes trop abondantes — pose que la prise de

notes nécessite une partie de l'attention qui est normalement acheminée vers l'écoute et l'analyse, et empêche donc l'interprète de «bien écouter» l'orateur.

Si cette idée apparaît «logique» aux enseignants sur la base de leur expérience pédagogique, pour les étudiants, obnubilés par la crainte de ne pas retenir tous les éléments du discours original, elle ne pèse pas toujours très lourd face à l'attrait de la «sécurité» que donne l'écrit alors que dans leur esprit, nonobstant les affirmations de leurs professeurs, il n'est pas évident que la prise de notes les empêche d'écouter. Après tout, n'ont-ils pas l'habitude de suivre des exposés en prenant des notes depuis le lycée ?

À notre connaissance, aucune étude n'a été entreprise jusqu'à présent pour évaluer l'incidence réelle de la prise de notes sur l'efficacité de l'écoute.

D'où l'idée de tenter une expérience à double but : sensibiliser les étudiants à la baisse de la qualité de l'écoute susceptible d'intervenir lors de la prise de notes en consécutive, et obtenir des indications concrètes sur l'importance de ce phénomène.

L'EXPÉRIENCE

Le montage fondamental qui s'imposait était la comparaison entre un groupe expérimental (étudiants qui prenaient des notes) et un groupe témoin (étudiants qui n'en prenaient pas) en termes de qualité de l'écoute. Pour évaluer cette dernière, plutôt que de juger sur l'ensemble de la restitution, ce qui aurait été lourd et méthodologiquement délicat, nous avons préféré choisir un indicateur précis facile à cerner, à savoir la restitution des noms propres.

Ce choix a été décidé en toute conscience du fait que la restitution des noms propres ne constitue pas nécessairement un indicateur fiable de la qualité de l'écoute dans ses aspects autres que la reconnaissance phonétique; on ne sait rien par exemple de la corrélation entre le taux de restitution des noms propres et la profondeur de l'analyse logique du discours ou de son analyse motivationnelle.

Toutefois, outre leur commodité méthodologique (leur restitution se laisse mesurer facilement), les noms propres présentent l'«avantage» d'être difficiles à saisir en conditions normales (voir Gile 1984); il en résulte une probabilité de voir la simultanéité de l'écoute et de la prise de notes affecter de manière VISIBLE la qualité de leur perception, plus grande que si l'attention nécessaire à leur reconnaissance était faible. Cet élément ne peut être que favorable à la réalisation de l'objectif pédagogique de l'opération : informer et convaincre les étudiants.

Autre avantage, l'opération devrait permettre de faire d'une pierre deux coups : sensibiliser les étudiants à la concurrence entre écoute et prise de notes dans la phase «compréhension» de la consécutive, mais aussi les sensibiliser à la difficulté inhérente aux noms propres en interprétation consécutive, et préparer ainsi le terrain aux explications et tactiques devant leur être présentées ultérieurement.

L'expérience a été réalisée avec des étudiants de l'ISIT (Institut supérieur d'interprétation et de traduction), à Paris, en novembre 1989. Les étudiants en étaient à leur deuxième semaine de la première année, et avaient déjà une idée de ce qu'est l'interprétation consécutive, mais n'avaient pas été initiés aux principes de la prise de notes.

Le discours utilisé se composait de trois courtes interventions (9", 1'54" et 2'54") en anglais et en français enregistrées en début de conférence. Les interventions étaient relativement lentes, non techniques, claires dans leur logique, et ne comportaient pas de difficultés stylistiques ou lexicales particulières. Par contre, y était citée une dizaine de noms propres (voir annexe).

Première étape (groupe A)

Les étudiants, 14 personnes, ont été répartis de manière quasi aléatoire (7 personnes en comptant de droite à gauche selon l'ordre dans lequel elles étaient installées dans la

salle) en deux groupes de taille égale. Un groupe (le groupe B) a été prié de sortir de la salle. Aux étudiants du deuxième groupe, (le groupe A) il a été demandé d'écouter attentivement un discours enregistré afin d'en faire une interprétation consécutive, en ne notant que les chiffres et les noms propres. Puis les discours ont été passés sur lecteur de cassettes.

Deuxième étape (groupe B)

Le groupe B a été rappelé, et il a été demandé aux étudiants qui le composaient de bien écouter le discours qui allait être passé pour en faire une consécutive, et de prendre des notes. Puis les interventions utilisées pour le groupe A ont été passées une nouvelle fois sur le lecteur de cassettes.

Troisième étape (comparaison)

Les interventions ont été passées une troisième fois devant les deux groupes. Chaque fois qu'apparaissait un nom propre, la cassette était arrêtée et chaque étudiant disait s'il avait noté le nom propre. Les abréviations et notes «mal» orthographiées étaient considérées comme correctes quand l'étudiant disait qu'il avait reconnu et aurait reconstitué correctement le nom en question lors de la phase de reformulation (qui dans l'expérience n'a pas eu lieu). Chacun des noms propres a été classé pour chaque étudiant dans l'une des catégories suivantes :

- Correct : quand l'étudiant concerné affirmait qu'il l'avait reconnu et l'aurait reconstitué correctement. Une exception toutefois : quand le nom propre «La M.I.R.E.» était perçu phonétiquement tel quel, il a été classé dans la catégorie «correct» en dépit du fait qu'en interprétation vers l'anglais, il aurait pu être rendu par «*the AMIR*» ou «*LAMIR*», les étudiants ne sachant pas qu'il s'agissait d'un sigle désignant un organisme. Toutefois, comme l'expérience portait essentiellement sur la perception phonétique, ce risque de restitution erronée n'était pas pertinent.
- Incorrect : quand les notes devaient conduire à une restitution incorrecte sur le plan phonétique (ex. : «Auouitsse» pour «Horowitz»).
- Non noté (et non saisi).

Les résultats correspondant aux dix premières occurrences de noms sont donnés au tableau 1 (l'intervention C n'a pu être utilisée dans sa totalité, car l'un des étudiants a été obligé de partir après cette dixième occurrence lors de la troisième phase, et ses notes n'ont pu être exploitées).

Les résultats pour chaque nom étaient communiqués aux étudiants au fur et à mesure.

Quatrième étape (conclusion)

Les étudiants ont été interrogés sur les conclusions qu'ils tiraient de l'expérience. Comme prévu, après quelques questions, nous avons obtenu des commentaires indiquant qu'ils avaient constaté la difficulté des noms propres d'une part, et une nette différence entre les performances du groupe A et celles du groupe B d'autre part.

Sur cette base, nous avons généralisé en expliquant essentiellement que l'écoute nécessitait une grande attention, que celle-ci était grevée par l'attention consommée par la prise de notes, qu'il en résultait souvent une perte d'information à l'écoute, et qu'il fallait par conséquent donner la priorité à celle-ci (le raisonnement fondamental étant le suivant : il est possible de se rappeler des éléments de discours entendus mais non notés, mais les éléments de discours non «entendus» sont irrémédiablement perdus, sauf quand ils peuvent être reconstitués par analyse logique).

DISCUSSION

Les résultats expérimentaux

■ Un premier phénomène qui s'impose à l'évidence, et de manière frappante, confirme les résultats d'une expérience sur les noms propres publiée dans Gile (1984): les noms propres sont difficiles à saisir et à restituer en interprétation.

En effet, sur les dix occurrences de noms (seule a été omise dans l'expérience une occurrence du nom *Corinne*, apparaissant peu après le nom *Corinne Shelling*, dans l'intervention C), pas un seul nom n'a été saisi par l'ensemble des étudiants, et un seul a été saisi correctement par tous les étudiants du groupe A, qui n'avaient aucune tâche à accomplir autre que l'écoute. Dans ce même groupe, sur les dix occurrences de noms propres étudiées, seules cinq ont été saisies par plus de la moitié des étudiants. Seules trois ont été saisies par plus de la moitié des étudiants des deux groupes confondus. Parmi ces trois noms figurent le nom *chantilly* dont la facilité est évidente; les deux autres noms interviennent en deuxième occurrence dans le discours (tableau 2). Les chiffres sont d'autant plus éloquents que les noms propres en question n'ont rien d'«exotique» et qu'ils ne sont pas prononcés rapidement, avec un fort accent ou dans de mauvaises conditions acoustiques.

■ Un deuxième résultat est tout aussi convaincant: le groupe B (avec prise de notes) a des scores nettement inférieurs à ceux du groupe A (sans notes): si l'on compte uniquement la variable binaire «nom correctement reconnu/non correctement reconnu», on relève des différences dans ce sens (A supérieur à B) dans six des dix occurrences de noms propres, aucune différence dans trois cas sur dix, et une différence dans le sens opposé dans un cas sur dix noms seulement (tableau 3). Si l'on tente une évaluation plus subtile, avec l'attribution de deux points par nom correctement reconnu, d'un point par nom incorrectement reconnu, et de zéro point par nom non noté, le phénomène est encore plus net, avec sept différences dans le sens de la supériorité du groupe A sur le groupe B, deux différences nulles, et une seule occurrence où le groupe B est supérieur au groupe A (tableau 4).

ASPECTS PÉDAGOGIQUES

■ Les résultats sont suffisamment convaincants pour faire passer aux étudiants les deux messages expliqués plus haut, à savoir l'idée que la consommation d'attention par la prise des notes lors de l'interprétation constitue une menace pour la qualité de l'écoute, et la confirmation de l'existence d'une difficulté dans la reconnaissance des noms propres à l'écoute, notamment en interprétation.

■ La procédure nous semble longue et quelque peu ardue, étant donné la nécessité d'écouter trois fois les mêmes interventions et de calculer les scores à mesure que les étudiants indiquent leur situation à l'égard de chaque nom.

Un bon moyen de la raccourcir consisterait à sélectionner un discours plus bref que nos interventions, discours unique qui contiendrait de nombreux noms propres (l'exercice semblerait d'ailleurs plus naturel aux étudiants que l'écoute de trois interventions successives sans interprétation). Une autre source d'économie de temps consisterait à utiliser comme base pour le calcul des scores non pas une variable à trois états, comme c'est le cas dans la présente expérience (nom saisi correctement, incorrectement ou non noté), mais une variable binaire, c'est-à-dire «correct/incorrect», comme nous l'avons fait dans l'analyse des tableaux 2 et 3. Toutefois, une telle procédure augmente les risques d'échec de l'expérience.

CONCLUSION

L'expérience décrite ci-dessus est fidèle à l'esprit des expériences-démonstrations de sensibilisation décrites dans Gile (1986), en ce sens qu'elle permet de sensibiliser les étudiants à des phénomènes à travers des constatations qu'ils font eux-mêmes sur le terrain.

Les résultats tendent à confirmer la difficulté des noms propres et l'existence d'une concurrence entre l'écoute et la prise de notes en matière de capacité de traitement, phénomène suffisamment important pour qu'il ait des incidences pratiques sur le taux de réception des noms propres à l'écoute chez l'étudiant en début d'apprentissage. Il serait intéressant de voir dans quelle mesure cette concurrence persiste chez l'interprète chevronné, ainsi d'ailleurs que de comparer le taux de réception des noms propres dans la consécutive et la simultanée.

BIBLIOGRAPHIE

DÉJEAN LE FÉAL, Karla (1981) : «L'enseignement des méthodes d'interprétation», Delisle (1981), pp. 74-97.

DELISLE, Jean (réd.)(1981) : *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction de la théorie à la pédagogie*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 294 p.

GILE, Daniel (1984) : «Les noms propres en interprétation simultanée», *Multilingua* 3-2, juin, pp. 79-85.

GILE, Daniel (1986) : «L'exercice d'interprétation-démonstration de sensibilisation unilingue dans l'enseignement de l'interprétation consécutive», *Lebende Sprachen* 31-1, pp. 16-18.

GRAN, Laura and John DODDS (Eds.)(1989) : *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*, Udine, Campanotto Editore, 278 p.

NEFF, Jacky (1989) : «Pour une méthodologie dans l'enseignement de l'interprétation de conférence», Gran et Dodds (1989), pp. 229-235.

THIERY, Christopher (1981) : «L'enseignement de la prise de notes en interprétation consécutive : un faux problème ?», Delisle (1981), pp. 99-112.

WEBER, Wilhelm (1984) : *Training Translators and Conference Interpreters*, Orlando, Harcourt Brace Jovanovich.

WEBER, Wilhelm (1989) : «Improved Ways of Teaching Consecutive Interpretation», Gran et Doods (1989), pp. 161-166.

Tableau 1 : Vue d'ensemble des résultats

c : correct (2 points)
i : incorrect (1 point) diff. = score A – score B
n : non noté (0 point)

N.	Nom	Groupe A	Groupe B	Diff.
1.	Gérard Noiriel score	c : 0 i : 5 n : 4 5	c : 0 i : 3 n : 2 3	+ 2
2.	Don Horowitz score	c : 5 i : 2 n : 0 12	c : 1 i : 3 n : 3 5	+ 7
3.	Chantilly score	c : 7 i : 0 n : 0 14	c : 6 i : 0 n : 1 12	+ 2
4.	la MIRE	c : 2 i : 0 n : 5 4	c : 0 i : 0 n : 7 0	+ 4
5.	Patrick du Cheyron	c : 2 i : 4 n : 1 8	c : 1 i : 2 n : 4 4	+ 4
6.	Donald Horowitz	c : 6 i : 1 n : 0 13	c : 3 i : 4 n : 0 10	+ 3
7.	Gérard	c : 2 i : 0 n : 5 4	c : 2 i : 0 n : 5 4	0
8.	Corinne Shelling	c : 4 i : 3 n : 0 11	c : 2 i : 5 n : 0 9	+ 2
9.	American Academy of Arts and Sciences	c : 0 i : 3 n : 4 3	c : 1 i : 3 n : 2 5	– 2
10.	du Cheyron	c : 4 i : 3 n : 0 11	c : 4 i : 3 n : 0 11	0

Tableau 2 : Noms propres correctement reconnus

> 1/2 : + si plus de la moitié des occurrences ont été correctement reconnues.
Gr. A : groupe A
Gr. A + B : ensemble des étudiants des deux groupes

N.	Nom	Gr. A	> 1/2	Gr. A + B	> 1/2
1.	Gérard Noiriel	0		0	
2.	Don Horowitz	5	+	6	
3.	Chantilly	7	+	13	+
4.	la MIRE	2		2	
5.	Patrick du Cheyron	2		3	
6.	Donald Horowitz	6	+	9	+
7.	Gérard	2		4	
8.	Corinne Shelling	4	+	6	
9.	American Academy of Arts and Sciences	0		1	
10.	du Cheyron	4	+	8	+

Tableau 3 : Différences entre les groupes A et B
selon le nombre d'étudiants ayant correctement reconnu les noms propres

N. de différences positives	6
N. de différences nulles	3
N. de différences négatives	1
Différence moyenne : (sur un maximum théorique de 7 personnes et une moyenne de 3,2 personnes pour le gr. A et 2,0 personnes pour le gr. B	1, 2

Tableau 4 : Différences entre les groupes A et B
(avec les scores c : 2 points, i : 1 p., n : 0 p.)

Différence (score A – score B)	
Nombre de différences positives	7
Nombre de différences nulles	2
Nombre de différences négatives	1
Différence moyenne :	+ 2,2 points par nom propre
(sur maximum théorique de 14 points par nom propre et moyennes de 8,5 points pour le groupe A et de 6,3 points pour le groupe B)	

Annexe

Transcription des interventions

Observation : Les petites pauses d'hésitation et «euh» ou assimilés ne sont pas reproduits.

Intervention A : 9", 16 mots, env. 107 mots/min. (lent)
There will be introductory comments by Gerard Noiriel and Don Horowitz before we begin the session.

Intervention B : 1'54", 268 mots, env. 141 mots/min. (vitesse moyenne)
B. Oui je suis très heureux d'accueillir ici les collègues américains et français pour ce colloque comparatiste sur l'immigration, je voudrais simplement donner quelques éléments d'information très rapides parce que nous avons déjà un petit quart d'heure de retard et le programme est très chargé. Un point d'information pour nos collègues français. Il n'est pas possible de loger ici ce soir et demain soir parce que bon l'abbaye est pleine je dirais qu'il n'y a plus de place mais nous souhaitons que malgré tout nous ayons un maximum d'échanges formels et informels avec nos collègues américains, c'est pourquoi nous vous invitons à déjeuner bien sûr mais aussi à dîner le soir et nous avons prévu cette après-midi une petite visite suivie d'un dîner à CHANTILLY et demain soir une projection de film et un petit débat autour de des rapports entre la recherche et l'audiovisuel qui je crois sera intéressant. Un autre point que je voulais souligner à la demande de la MIRE et de Patrick du Cheyron, c'est que le repas de midi pour les Français nous vous demandons une contribution de cinquante francs ce sera le seul moment où nous vous demanderons une contribution financière parce que c'est un problème de trésorerie si vous voulez y a un certain nombre de frais qui ne peuvent pas être pris en charge par les moyens classiques et au niveau du des liquidités le remboursement de téléphone et cetera nous avons besoin de cette contribution. Voilà. Bon je m'arrête là et on reprendra par la suite les différents problèmes je passe la parole à Donald Horowitz.

Intervention C : 2'54" déduction faite de l'interruption vers la fin de l'intervention, 435 mots, env. 147 mots/min. (vitesse moyenne)
Thank you Gérard. It's a very great pleasure to be here and before I say another word I want to thank our French hosts for doing such a splendid job in in setting everything up.

This is a project that has been in the making for some years and we will give you a some historical background on this project. I think we'll save that for tomorrow when we have a slightly shorter program it's it's I think something that you might be interested in in hearing. How we got together and and what we had in mind. Let me just make a few very brief remarks many of them housekeeping remarks. You'll notice that the program usually allots as much as thirty minutes to each paper presenter but as you as the lawyers here know there's often a difference between the law and the books the law and practice and in this case the law and practice will be very much more strict the we're going to ask each paper presenter to confine himself or herself to twenty minutes and fifteen if possible and as we said earlier this morning at at a couple of minutes past the allotted time the guillotine will fall. So by all means please be very strict in adhering to those rules those of you who are presenting papers. I want to introduce two people who have made the the conference possible and literally without whom it could never have happened. The first is Corinne Shelling of the American Academy of Arts and Sciences who's seated off to my left far left and I don't think you have a an identification tag Corinne so just make or do you yeah there she is OK I don't have my glasses on so I can't tell and Patrick du Cheyron of the interministerial committee on everything as far as I can tell who has paid attention to details here without which we could not have been functioning but who also has a considerable role in the design of our conference. And Monsieur Du Cheyron is seated on my left at the end of the table. We have one person whose name was inadvertently omitted from the programme who is a participant and although she is very ... (interruption de 9") ... you will find in the course of our deliberations that she is in any case unforgettable, but I want to introduce her at the ouset and that's Abigall Thernstrom who's off on my right hand side.