

## L'interprétation des français parlés en interaction

By Natacha Niemants (Università di Bologna, Italy)

### Abstract & Keywords

#### English:

The lesson dealt with in this paper is intended for graduate students and lays the groundwork for a semester-long course aiming at developing the a.b.c. of interpreting competence, i.e. linguistic and interactional skills needed to first play, and then take, the interpreter role. It sets the theoretical and methodological scene for the activities presented, which were selected according to the students' reactions and which include: the exposure to monologues by a variety of speakers, the de-construction of dialogues showing disagreements and misunderstandings, the co-construction of interactions where one must learn to listen and negotiate understanding, and reflection on classroom linguistic and interactional practices. While being exemplified in French-Italian, these activities can readily be adapted to fit other languages, provided the focus is on a process where teachers and well as students can learn.

#### French:

La leçon abordée dans cet article s'adresse aux étudiants des cycles supérieurs et jette les bases d'un cours semestriel visant à développer les compétences en interprétation, c'est-à-dire les aptitudes linguistiques et interactionnelles nécessaires pour simuler d'abord, et jouer ensuite, le rôle d'interprète. L'article établit le cadre théorique et méthodologique des activités présentées, qui ont été sélectionnées en fonction des réactions des étudiant(e)s et qui comprennent : l'exposition à des monologues par divers intervenants, la déconstruction de dialogues affichant des désaccords et des malentendus, la co-construction d'interactions où il faut apprendre à écouter et négocier la compréhension et la réflexion sur les pratiques linguistiques et interactionnelles mobilisées en classe. Tout en étant exemplifiées en français-italien, ces activités peuvent facilement être adaptées à d'autres langues, à condition que l'accent soit mis sur un processus où à la fois les enseignants et les étudiants peuvent apprendre.

**Keywords:** oralité, Francophonie, PFC, CLAPI-FLE, jeu de rôle, map-task, role play, orality, Francophony

### 1. Introduction

Cette contribution est le fruit de plusieurs expériences menées auprès de l' 'École de Langues, Littératures, Traduction et Interprétation' de l'Université de Bologne (Centre de Forlì). Elle s'adresse aux futurs interprètes et traducteurs inscrits au Cours de Licence mis en place dans le cadre du cursus *Mediatori linguistici e interculturali*, un début de parcours commun à ceux et celles qui continueront éventuellement leurs études par un Master en Interprétation ou en Traduction.

Si l'approche globale est écologique, en ce sens qu'elle ancre la réflexion sur nos expériences de terrain et prend au sérieux l'importance du contexte dans l'enseignement/apprentissage des langues (Pallotti, 2002), les points d'entrée seront pluriels afin d'intégrer et de faire se compléter plusieurs facettes d'un objet protéiforme aux qualificatifs multiples : l'*interprétation* de dialogue (Mason, 1999), de liaison (Gentile *et al.*, 1996), communautaire (Delizée, 2015), pour les services publics (Pointurier, 2016), ou autrement appelée *médiation* linguistique et culturelle (Gavioli, 2009), pour ne citer que les plus attestés.

Tout en admettant la popularité de ces appellations et la valeur des études qui les ont adoptées, nous nous plaçons volontairement en deçà du vif débat idéologique et terminologique qui oppose l'*interprète* au *médiateur* (cf. Baraldi & Gavioli, 2012; Falbo, 2013) et nous parlerons d' «interprétation-médiation» (Navarro *et al.*, 2016) pour nous référer à ce «métier du langage» (Cohen, 1956) que les étudiants d'aujourd'hui se préparent à faire demain. Que ce soit en milieu médical, juridique ou social, la part langagière du travail revêt, en effet, une importance considérable et c'est justement sur cette part que nous allons nous concentrer ici.

En partant de l'idée que pour participer à une interaction bilingue l'interprète-médiateur (dorénavant IM) doit, au minimum, savoir comprendre et parler les deux langues impliquées, les activités que nous proposerons visent le développement des compétences réceptives et productives des apprenants le français comme langue étrangère et ont été menées plusieurs fois, en plusieurs versions et avec plusieurs groupes d'étudiants, en premier cycle universitaire. La première partie du chapitre, introduction comprise, permettra d'appréhender l'enseignement de l'interprétation-médiation sur le plan théorique (§ 2). La deuxième partie sera, quant à elle, consacrée à une sélection d'activités mises en place dans le cadre de plusieurs cours de Licence (§ 3). Enfin, la dernière partie s'attachera à faire état du (par)cours proposé ainsi que de la nécessité de réfléchir sur la pratique que l'on fait, entre les murs de la classe avant même qu'en milieu professionnel (§ 4).

### 2. Quelques repères théoriques et méthodologiques

La plupart des tâches proposées aux futurs interprètes relèvent du *learning by doing* et le jeu de rôle constitue – de pair avec la production de glossaires terminologiques – le «noyau dur» des unités didactiques (Ballardini, 2006: 49), étant pour la plupart consacrées à la simulation de conversations entre deux enseignants de langue maternelle différente faisant semblant de ne pas pouvoir communiquer. Notre module d'interprétation, qui s'inscrit dans le cours intégré de 'Langue et Médiation Française', ne fait pas exception: des 40 heures étalées tout au long du second semestre (le premier étant consacré au module de 'Langue et Culture Française'), 20 se déroulent en présence d'un(e) collègue avec qui l'on reproduit la situation triadique et 20 nous voient "seule" avec les étudiant(e)s.

Alors que nos études se sont jusqu'à présent concentrées sur les heures en co-présence et plus précisément sur le jeu de rôle (par ex. Niemants, 2013; 2015; 2016), cette contribution porte plutôt sur l'autre moitié du cours, où nous aidons les étudiant(e)s à développer le b.a.ba. de la compétence interprétative (*l'a-b-c* de Rudvin & Tomassini, 2011). Nous entendons par là les compétences linguistiques (actives et passives) et interactionnelles (comme la prise de parole ou la réparation) qui leur servent pour simuler d'abord, et faire ensuite, une interprétation-médiation.

Comme on le verra, nous y proposons une pluralité d'activités qui, tout en étant apparemment éloignées des situations où l'IM va jouer son rôle, peuvent assurer une plus grande authenticité, non pas au niveau des supports – c'est-à-dire du matériel didactique que l'on utilise en classe – mais au niveau des réponses à ces mêmes supports – c'est-à-dire des réactions des étudiant(e)s. En effet, si l'on en croit Widdowson (1978: 90), l'authenticité des activités didactiques réside plus dans la réaction de l'étudiant(e) que dans la reproduction exacte d'une réalité qui «does not travel with the text» (Widdowson, 2003: 98). Sans compter qu'il n'y a aucune raison de penser, comme l'affirment Gavioli et Aston (2001: 240), que le matériel utilisé en classe doive nécessairement constituer un modèle à imiter, la question à se poser étant plutôt :

whether their use can create conditions that will enable learners to engage in real discourse, authenticating it on their terms – and whether this engagement can lead to language learning (Gavioli & Aston, 2001: 240).

Nous sommes persuadée que la *participation* à une interaction réelle n'est pas la seule façon d'authentifier le matériel didactique: l'*observation* du matériel de l'extérieur permet, à son tour, de remarquer (le *noticing* dont parle Zorzi, 2006a: 144) des stratégies qui peuvent éventuellement être testées par la suite (cf. Aston, 1988; Gavioli & Aston, 2001). C'est pourquoi, dans ce qui suit, nous demanderons aux étudiants à la fois d'observer et de participer à l'interaction.

Pour bien placer les activités proposées dans le microsystème d'un cours un peu de langue et un peu de médiation, il importe de considérer les rôles et les relations interpersonnelles qui ont lieu dans un cadre déterminé. Puisque l'enseignement traditionnel présente

des limites quand il est question de savoirs demandant de choisir entre plusieurs options (et traductions !) possibles (Kiraly, 2000: 27), nous proposons un «contrat didactique» (De Pietro *et al.*, 1989) prévoyant la collaboration entre les participants à l'interaction en classe et contribuant à une ambiance détendue où chacun(e) peut intervenir. Il en découle un rôle radicalement différent tant pour l'étudiant que pour l'enseignant. Côté étudiant: «learning is not a spectator sport; the appropriation of knowledge always occurs through work, not osmosis» (Kiraly, 2000: 64); côté enseignant: «scaffolding, facilitating and coaching can be seen as particularly appropriate roles for would-be-teachers who might see themselves as partners in learning rather than distributors of knowledge» (Kiraly, 2013: 215). Autrement dit, nous estimons que l'enseignant devrait poser les bonnes questions au lieu de donner les bonnes réponses (Skaaden, 2013: 13) et que l'enseignement devrait viser à une responsabilisation et émancipation progressives des étudiant(e)s (Little, 1995). En qui concerne, par contre, les relations en classe, nos cours alternent entre des interactions enseignant-étudiant(e), des discussions avec le groupe-classe, du travail entre paires en petits groupes ou en binômes et des discours monologiques – mais pas pour autant monologiques (cf. Falbo, 2009: 113) – tenus tant pas l'enseignant que par les étudiant(e)s. Le seul trait d'union d'une telle multiplicité est l'*oralité* d'une interaction profondément située et co-construite.

Or, «l'étude de l'oral est un chantier sans cesse en mouvement et, de plus en plus, un carrefour multidisciplinaire autour duquel s'affairent linguistes et chercheurs de tous bords» (Galazzi & Jamet, 2017: online). Si l'on en croit Zorzi (2006b: 90), deux facteurs ont amené à repenser la didactique des langues étrangères et secondes dans cette perspective interactionniste qui est la nôtre: a) la présence d'élèves étrangers dans des classes qui étaient traditionnellement considérées comme monolingues; b) l'introduction de l'enseignement de la médiation qui – au niveau de l'oral – a dirigé l'attention vers l'interprétation-médiation dans des contextes professionnels variés. Il s'agit là d'autant de facteurs qui nous interpellent directement, étant donnée la présence d'étudiant(e)s francophones dans nos cours de 'Langue et Médiation Française', et cela ne fait que confirmer l'utilité de passer nos propres cours au crible de l'analyse, pour n'en retenir que les activités ayant produit le plus de réactions chez nos étudiant(e)s.

### 3. Un (par)cours de découverte de l'oralité

Cette section s'articulera en trois volets, qui correspondent à autant d'étapes fondamentales le long d'un (par)cours allant de l'écoute et la restitution de discours monologiques, à des dialogues qui sont d'abord observés et dé-construits et ensuite co-construits en classe, aussi bien avec que sans contact visuel. Nous nous concentrerons sur l'enseignement/apprentissage qui peut se produire à certains moments de l'interaction en classe, là où les étudiant(e)s réagissent à ce que l'enseignant propose, en leur donnant la possibilité tant d'observer que d'expérimenter les difficultés qui surgissent en contexte inter-linguistique.

#### 3.1. Les français tels qu'ils sont parlés

Comme le soulignent Galazzi et Paternostro (2016: 27), le français a «les couleurs de tous les pays du monde» et cela demande aux enseignant(e)s d'élargir le modèle unique qui a longtemps été la référence dans l'enseignement du FLE et d'encourager cette «exploration 'auditive' des accents qui est une condition indispensable à la compréhension et à la réussite de l'interaction» (Galazzi, 2015: 74). Cela est d'autant plus vrai pour de futurs IM, puisque «le discours produit par l'interprète [...] est un oral qui se construit sur la parole d'autrui» (Falbo, 2017: online), qui doit, en amont, être bien perçue, pour être ensuite bien (re)produite.

C'est justement afin d'habituer les futurs IM «à se promener dans les différents *paysages sonores* du français contemporain» (Bosisio & Murano, 2017: online, reprenant Lhote), ainsi qu'à mesurer les enjeux d'une exposition aux français tels qu'ils sont parlés (Weber, 2013; Raschi, 2015; Detey *et al.*, 2017), que nous commençons par transporter les étudiants dans un *ailleurs sonore*.

Le tout premier jour de cours, on travaille la réception orale en menant à terme une activité qui fait intervenir à la fois la perception et la production, n'étant qu'un moyen d'identifier plus aisément les difficultés de perception de différentes variétés de français. L'activité consiste à écouter de courts extraits sonores enregistrés dans plusieurs régions de la Francophonie<sup>[1]</sup> (comme l'Île de France, l'Aquitaine, le Midi-Pyrénées, la Wallonie, l'île Maurice ou l'Afrique subsaharienne) et à les reformuler, en italien, devant la classe, qui ensuite intervient en rajoutant des détails supplémentaires. Cette activité demande aux étudiant(e)s d'être dans une posture active pendant l'écoute, afin de segmenter le flux sonore qu'ils/elles écoutent et de condenser les informations autour des 5 (± 2) noyaux conceptuels que notre mémoire est généralement à même de retenir sans l'aide de la prise de notes, introduite à un stade plus avancé du cycle universitaire.

Fig. 1: Projet Phonologie du Français Contemporain (PFC) : Le Français Illusté

En général, la réaction des étudiant(e)s est directement proportionnelle au déplacement géographique: le plus on s'éloigne de Paris et de l'Hexagone, dont nous tirons les premiers extraits, le plus ils/elles considèrent l'accent comme étant «vraiment différent» (cf. Janot, 2017 à propos de l'accent du Cameroun et du Sénégal) et le plus ils/elles ont des difficultés à percevoir – et donc à (re)produire – ce qui est dit par des hommes et des femmes de tout âge et origine.

La leçon qu'ils/elles retiennent est que leur difficulté ne réside pas dans une terminologie obscure (les sujets de conversation étant généralement assez faciles), mais plutôt dans un accent différent qui entrave leur *interprétation*, au sens herméneutique du terme, du discours source<sup>[2]</sup>. Ils/elles en déduisent:

- la nécessité d'appropriser les français tels qu'ils sont parlés par une panoplie de locuteurs francophones, en commençant par la variété belge que les enquêtés de Janot (2017) ont tendance à qualifier de «bizarre», à laquelle nos étudiants doivent nécessairement s'habituer étant donnée notre provenance du Plat Pays;

- la conscience que tant la compréhension que la mémoire font défaut, ce qui engendre des problèmes à résoudre dans le *hic et nunc* de la production d'un discours cible, là où, ne pouvant pas écouter à nouveau le discours source ni interagir avec le locuteur qui l'a produit, l'IM ne peut que mettre en place des stratégies de compensation ou de contournement.

### 3.2. La dé-construction de l'interaction orale

La deuxième activité, qui généralement se déroule vers la moitié du semestre, fait à nouveau intervenir la réception et la production, mais contrairement à la première, elle permet aux étudiants de passer de l'*observation* à la *participation* à une interaction authentique (cf. § 2 ci-dessus).

L'utilisation de supports authentiques en classe rencontre depuis des années l'approbation de nombreux chercheurs et enseignants en langues étrangères et secondes, car on pense qu'elle peut aider à combler l'écart existant entre la classe et le monde réel, en permettant à l'apprenant d'accéder à la langue telle qu'elle est parlée dans les communautés cibles (Boulton & Tyne, 2014: 249; § Gavioli). Mais tout en étant moins artificiels que les dialogues fictifs des manuels d'antan, des discours tirés hors du contexte dans lequel ils ont été produits «can hardly be presented to students as real and authentic, at least for them» (Prodromou, 1996: 372). En effet, les étudiants pourraient très bien ne pas appartenir à la communauté pour laquelle ces discours ont été produits ou ne pas être (encore) qualifiés pour y participer.

La condition *sine qua non* pour authentifier ces discours est selon nous le fait de prendre les étudiant(e)s au sérieux pour ce qu'ils/elles sont dans le *présent* et non pas pour ce qu'ils/elles deviendront dans le *futur*. Cela équivaut à leur donner des choses sérieuses à faire (Holdsworth, 2005), en partageant les raisons pour lesquelles il est important et utile d'apprendre un *savoir* (comme la grammaire de l'oral et la terminologie d'un domaine) et un *savoir-faire* (comme la capacité de parler en public ou de passer d'une langue à l'autre). Voilà pourquoi nous commençons toujours par présenter les raisons de cette deuxième activité, à savoir le développement de compétences interactionnelles à travers l'observation et la production de «routines d'interactions» (Zorzi, 2006a: 144), à des moments où il est question de désaccords et d'incompréhensions que les étudiants ont déjà du mal à repérer, encore plus à (re)produire. Lié(e)s, comme ils/elles sont, aux phrases toutes faites qu'ils/elles ont apprises par cœur (du genre 'je suis d'accord avec toi', 'je ne suis absolument pas d'accord', etc.), ainsi qu'à une idée de communication idéale où tout le monde se comprend immédiatement, ils/elles ont souvent du mal à percevoir les désaccords qui sont construits, par plusieurs locuteurs, au fil de la conversation, ainsi qu'à gérer l'incompréhension qui fait partie de toute communication humaine, à tel point que «parmi les phénomènes les plus fréquents de l'interaction se trouvent ceux que l'on regroupe sous le nom de réparation (*repair*)» (Traverso, 2016: 101).

L'activité se base sur l'utilisation d'extraits vidéo tirés de la banque de données *Corpus de Langue Parlée en Interaction*, ainsi que de sa plateforme consacrée à l'enseignement CLAPI-FLE, où nous figurons parmi les partenaires[3].

The screenshot shows the CLAPI-FLE platform interface. At the top, there is a navigation bar with the CLAPI-FLE logo and several menu items: 'Les extraits', 'Les collections', 'Les fiches explicatives (à venir)', 'L'espace échange (à venir)', and 'Le projet CLAPI-FLE'. Below the navigation bar, there is a section for 'Choisir une rubrique par facette' with various filters. Two example cards are displayed, each with a video thumbnail and detailed metadata. The first card, 'CLAPI-FLE-1', is titled 'Achat rapide' and includes a list of conversation themes (e.g., 'Consommation, achats', 'Cuisine, alimentation, restauration'), objectives, and a list of language actions (e.g., 'Saluer', 'Prendre congé'). The second card, 'CLAPI-FLE-2', is titled 'Série d'achats' and includes similar metadata.

Fig. 2: Page d'accueil de la plateforme CLAPI-FLE

Cette activité se divise en deux parties: a) une phase d'observation et dé-construction d'extraits vidéos qui présentent des éléments (verbaux et non-verbaux) de désaccord et/ou d'incompréhension; b) une phase de production de tours successifs où les étudiant(e)s sont appelé(e)s à réagir aux propos des locuteurs francophones en cherchant des façons alternatives de dire la même (ou autre) chose.

Comme le témoignent les enregistrements vidéo analysés par Sandroni (2015), nous avons jusqu'à présent testé 2 variantes de cette activité. Dans la variante 1, proposée en mars 2014 à deux classes d'environ 30 étudiant(e)s de niveau C1, 4 extraits (théoriquement) de niveau B1/B2 ont été présentés dans un ordre de difficulté qui avait été suggéré par les chercheurs des universités de Lyon 2 et de Lund – à l'époque engagés dans le projet Français Parlé en Interaction et Enseignement[4] (Thomas *et al.*, 2016): 1) *Jeu Vidéo-Cigarette* (6 secondes), 2) *Chat-Besançon* (45 secondes), 3) *Choux-Huile* (39 secondes) et 4) *Choux-Magret* (1 minute 45 secondes). La première étape a été dans ce cas-ci consacrée à l'anticipation du fil rouge du cours (le désaccord et l'interaction spontanée entre paires) et à la contextualisation des extraits. Suite à un premier visionnement de chaque extrait, les étudiant(e)s ont été stimulé(e)s à décrire la situation; suite à un deuxième visionnement, ils/elles ont été appelé(e)s à repérer les marques de désaccord et ensuite, avec la transcription sous les yeux, à produire leurs réponses au(x) tour(s) affichant ces marques.

Si l'on en croit l'analyse de Sandroni (2015), la réaction des étudiant(e)s à cette variante est assez positive, dans la mesure où les deux classes participent activement aux deux phases en répondant aux questions libres de l'enseignant (par la production de seconds tours dans la triplette typique de l'interaction en classe) ou en intervenant de façon autonome à la discussion en classe (par la production de premiers tours auxquels l'enseignant ou les paires réagissent). Appelé(e)s à s'exprimer sur la difficulté des extraits, les étudiant(e)s affichent des opinions discordantes: alors qu'environ 15 sur 60 sont d'accord avec l'ordre proposé, le reste se divise entre ceux/celles qui proposent l'ordre 1-4-3-2 (environ 30 sur 60) et ceux/celles qui proposent par contre l'ordre 1-3-2-4 (15 sur 60). Faute d'espace, nous ne pouvons pas détailler les raisons qui amènent les étudiant(e)s à privilégier une progression plutôt qu'une autre, mais il importe de souligner que leur désaccord trahit la variété de difficultés qui peuvent se dégager d'un extrait authentique et être diversement perçues par des étudiant(e)s différent(e)s, dont un bon pourcentage de Francophones en provenance de plusieurs pays africains[5].

Dans la variante 2, proposée en février 2015 à une classe de 10 étudiant(e)s de niveau mixte, nous n'avons sélectionné que les deux extraits dans le domaine de la cuisine, qui était le sujet de la semaine (*Choux-Huile* et *Choux-Magret*), et l'étape d'anticipation a été consacrée à un remue-ménages visant à faire émerger les connaissances préalables des étudiant(e)s en la matière. Suite aux conseils d'une collègue de l'Université de Macerata, où nous avons également testé l'activité avec des étudiant(e)s de Master, nous avons proposé 2 exercices permettant de semer le doute et de tester la compréhension des étudiant(e)s, à savoir un vrai ou faux et une transcription à trous. Nous sommes ensuite passés à l'écoute avec transcription et à la phase b).

Tout en admettant une facilitation de la tâche, cette deuxième variante paraît limiter la participation verbale des étudiant(e)s à l'interaction en classe, alors que le format beaucoup plus libre de la première les encourageait à prendre la parole et à négocier leur compréhension – quoique partielle et souvent imparfaite – des extraits. Or, s'il est vrai que la possibilité de négociation a des retombées positives sur l'acquisition de nouveaux mots à court et long terme (Ellis *et al.*, 1994), il en découle que la variante 2 pourrait contraindre les possibilités de participation des étudiants et, de ce fait, leur apprentissage.

Cela dit, les variantes ont toutes deux provoqué des réactions chez les étudiant(e)s, qui non seulement ont répondu aux tours de parole de vrais Francophones, mais ont authentiquement discuté en classe de la difficulté et de la progression idéale des extraits proposés, ainsi que des activités qu'on peut en faire. La leçon qu'ils/elles retiennent est que les obstacles sont aussi bien dans une terminologie obscure que dans le degré de co-construction de l'interaction, qui n'est pas la somme d'une série de tours monologiques, mais un dialogue qui se construit dans la rapidité des actions et réactions des interlocuteurs.

Ils/elles en déduisent:

- la nécessité d'approprier les français parlés en interaction et les phénomènes qui se négocient entre le tour et l'échange, comme la réparation (Traverso, 2016: 101-119);
- la conscience que la description de quelques cas singuliers et individuels peut «construire un sentiment d' 'y être'» (Pallotti, 2002: 3 en reprenant Geertz), faisant accéder l'étudiant à la situation décrite[6].

### 3.3. La co-construction de l'interaction orale

Alors que quand il/elle a affaire aux discours monologiques de la section 3.1, l'IM doit nécessairement résoudre ou contourner de façon autonome ses problèmes de compréhension, lorsqu'il/elle est dans une situation dialogale ses doutes et ses imprécisions «pourraient avoir droit de cité dans une négociation conversationnelle visant à préciser et/ou à clarifier les points obscurs» (Falbo, 2017: online), tout comme cela est le cas dans les conversations authentiques de la section 3.2.

Les deux autres activités que nous allons proposer, qui généralement se déroulent vers la fin du (par)cours, ont justement l'objectif d'offrir des occasions de *parler ensemble* (Zorzi, 1990), condition *sine qua non* pour pouvoir ensuite *interpréter ensemble* (Turner & Merrison, 2016). Puisque la difficulté interactionnelle d'une tâche dépend, entre autres, de la présence de contact visuel (Pallotti, 2017), nous commencerons par l'activité où les deux étudiant(e)s impliqué(e)s sont de face et nous finirons par une activité où ils/elles sont de dos.

#### 3.3.1. Écouter pour (et avant de) parler

S'il est vrai que la traduction est une réaction particulière au discours qui précède, dans la mesure où c'est une version de ce qui vient d'être dit par un autre locuteur dans une autre langue (Mason, 2006: 365), il est également vrai que pour apprendre à traduire il faut d'abord apprendre à interpréter la langue étrangère, c'est-à-dire à y trouver un sens, ainsi qu'à participer à une conversation. Comme le disait Zorzi (1991: 21), «se si vuole che l'apprendente sappia partecipare ad una conversazione [...] si deve esercitare l'apprendente non solo a raccontare, ma anche a funzionare come un buon ascoltatore», ce qui équivaut à «percepire il contributo del partner e a questo adeguare ciò che si vuol dire» (*ibidem*: 19).

C'est justement à cette fin que, dans le sillage de ce que Daniela Zorzi a proposé il y a presque 30 ans, nous demandons à 2 étudiant(e)s (A et B) de parler en français pendant 8 à 10 minutes, en choisissant librement les sujets d'une conversation qui n'a pas de visées «transactionnelles» mais uniquement «interactionnelles» (Brown & Yule, 1983). Les étudiant(e)s se connaissent, puisqu'ils/elles fréquentent la même université, et se rencontrent par hasard devant un cabinet médical, auprès de l'hôpital de la ville. La conversation est (audio)enregistrée et deux autres étudiant(e)s – les observateurs – prennent des notes sur les sujets traités, en signalant ceux qui durent le plus longtemps et qui les a introduits. Le reste de la classe reçoit une liste de façons de coopérer au bon déroulement de la conversation (comme annoncer son but, manifester sa compréhension ou vérifier celle de l'autre, demander des éclaircissements ou l'opinion de l'autre, chercher un terrain commun, etc.) et est censé indiquer si elles sont mises en œuvre par A et/ou B. C'est avec l'aide des observateurs et du reste de la classe que l'on commente ensuite les formes utilisées pour introduire, maintenir, soutenir ou écarter les sujets de conversation et on écoute, éventuellement, l'enregistrement.

Si l'on en juge par les rires et les commentaires qui s'en dégagent, la réaction des étudiant(e)s à cette activité est positive, dans la mesure où tant les participants que les observateurs témoignent d'une prise de conscience par rapport à la complexité de l'interaction et de l'activité didactique qui l'encadre. Leurs réflexions en aval portent, en effet, non seulement sur ce qui est simulé ('s'il y a eu quelques vides c'est parce que j'ai imaginé que c'était plus naturel, dans une salle d'attente on ne parle pas tout le temps', 'j'ai remarqué que poser des questions ça aidait beaucoup à continuer'), mais aussi sur la simulation elle-même ('je récitais et j'avais oublié la vie réelle', 'c'était pas très naturel car on n'est pas en France'). Or, si l'on considère la prépondérance des simulations dans les cours, il nous paraît important que les étudiant(e)s réfléchissent sur le double strate d'identités qu'elles impliquent (Francis, 1989). Alors que ce qui se passe dans le cadre du jeu n'a vraisemblablement aucune conséquence sur le plan de la réalité (aucun des deux n'ira chez le gynéco), ce qui se passe dans le cadre didactique peut en effet les préparer à passer du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité (Niemants, 2015).

La leçon qu'ils/elles retiennent est que les obstacles à la communication ne sont pas uniquement représentés par une terminologie ou une situation inconnues, mais par la difficulté de soutenir une conversation, soit-il pour le *devoir* ou le *plaisir* de faire cela.

Ils/elles en déduisent:

- la nécessité de prêter attention non seulement à ce qui est dit, mais aussi à *quand*, *comment*, pour *qui* et *pourquoi* cela est dit (§ **La Forgia**);
- la conscience que l'introduction de certains sujets plutôt que d'autres peut être de nature culturelle (postulant un besoin universel de trouver des terrains communs, les Anglais parlent par exemple de la pluie et du beau temps).

#### 3.3.2. Négocier la compréhension

Cela fait des décennies que le *map-task* est utilisé dans l'enseignement des langues (§ **Gavioli**), mais Turner et Merrison (2016) ont probablement été les premiers à l'utiliser dans la formation des interprètes, dans leur cas en langue des signes. Leur activité, que nous proposons initialement telle quelle, consiste à diviser les étudiant(e)s en binômes: ils/elles se tournent le dos, l'un(e) dispose d'un plan avec un parcours tracé et l'autre d'un plan sans ce parcours. Le but de l'activité est que l'étudiant(e) sans parcours parvienne à le tracer sur son plan, sans jamais regarder celui de son/sa collègue. Pour la bonne réussite de cette tâche, les deux plans doivent être semblables mais pas identiques, de façon à ce que les étudiant(e)s doivent négocier plusieurs éléments pour se comprendre.

Si l'on en juge par les réactions de nos étudiant(e)s, cette activité est utile pour au moins deux raisons. *Primo* parce que l'une de leurs difficultés, lorsqu'ils/elles jouent le rôle d'IM pendant les simulations, est de négocier leur compréhension et celle des autres. Or, cette activité les met dans les conditions de ne faire que cela pendant 5 à 10 minutes, en vivant la frustration de la non-compréhension qui fait partie du travail de l'IM (il y en a qui arrivent à se disputer ou qui cherchent à donner un coup d'œil au plan, sans compter ceux/celles qui renoncent carrément à trouver des solutions à leurs problèmes). *Secundo* parce que les étudiant(e)s arrivent assez aisément à comprendre que les problèmes de communication qui surgissent pendant cette tâche et les stratégies qu'ils/elles utilisent pour les résoudre ne sont pas très éloignés de ce qui peut se vérifier dans des interactions authentiques avec IM, où les deux interlocuteurs primaires (par exemple soignant-soigné) peuvent ne pas avoir les mêmes points de repères, les mêmes connaissances, ni les mêmes attentes par rapport à leur rencontre. Il suffit de songer au médecin occidental pour qui l'anamnèse consiste à poser toute une série de questions à un patient africain qui s'attend à ce que le médecin sache déjà quel est son problème et n'est donc pas habitué à répondre à tout cela. Si le but de leur conversation est de formuler un diagnostic, un peu comme il s'agit ici de tracer le parcours, il faut bien que l'IM s'efforce de trouver ou de construire un terrain commun sur lequel la conversation puisse aller de l'avant et atteindre son objectif. C'est justement de cela que l'on discute pendant le *debriefing* final, où l'on compare également les plans et l'on commente ensemble les expressions utilisées pour négocier la compréhension (à la fois la propre, comme 'si j'ai bien compris' ou 'si je ne m'abuse', et celle des autres, comme 'okay?' ou 'tu as compris?').

Ensuite, nous proposons une activité similaire avec un autre plan, qui reproduit le trajet entre un hôpital et la pharmacie la plus proche. Un(e) étudiant(e) joue le rôle d'un(e) touriste francophone sans plan; un(e) étudiant(e), qui a le plan, joue le rôle d'un(e) soignant(e) donnant les indications; un(e) étudiant(e) joue le rôle de l'interprète qui traduit.

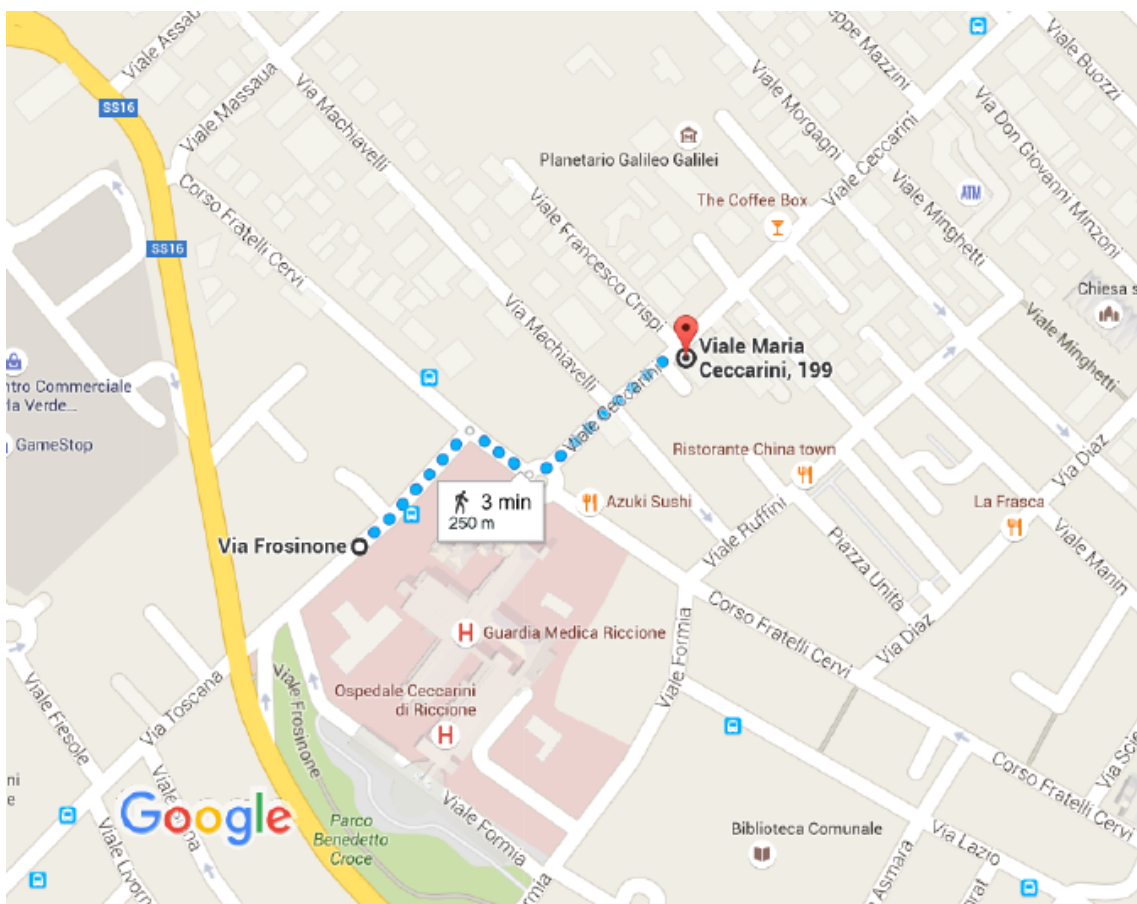


Fig. 3: Un map-task en milieu médical

Cette deuxième version du *map-task*, qui suit toujours la première, présente une difficulté supplémentaire (celle du passage d'une langue à l'autre), mais elle donne accès à la communication non-verbale, pouvant elle aussi être utilisée pour négocier – et ensuite réfléchir sur – la compréhension dans l'interaction. La leçon que les étudiant(e)s en retiennent est que les obstacles à la communication ne sont pas nécessairement à attribuer au lexique (ici assez facile) ou à l'absence de contact visuel (qui sans nul doute rajoute une couche de difficulté interactionnelle), mais aussi à la présence d'incompréhensions et malentendus qui peuvent se générer lorsque l'interlocuteur n'a pas les mêmes repères, soient-ils des lignes sur un plan – où les conséquences d'une erreur sont nulles – ou les attentes vis-à-vis de la visite médicale – où les conséquences pourraient par contre être létales.

Ils/elles en déduisent:

- la nécessité d'apprendre à gérer la non-compréhension en utilisant des stratégies interactionnelles utiles à la réparer (dont ils/elles devraient avoir désormais conscience);
- l'utilité d'abandonner l'idée d'une communication idéale où tout le monde se comprend immédiatement et de songer plutôt qu'elle sera parsemée d'obstacles que l'IM est censé(e) (aider à) surmonter.

#### 4. En guise de conclusion

Le (par)cours ci-dessus illustré a fait état d'un processus de formation linguistique et interactionnelle dans lequel tout le monde peut enseigner ou apprendre (Little, 1985: 80). Faute d'espace, nous nous sommes bornée à présenter les 4 activités qui ont engendré le plus de réactions chez nos étudiant(e)s, à savoir: l'exposition aux français tels qu'ils sont parlés par une variété de locuteurs (§ 3.1); la déconstruction d'extraits vidéo affichant des désaccords et des incompréhensions (§ 3.2); la co-construction d'une interaction orale où il faut apprendre à écouter (§ 3.3.1) et négocier la compréhension (§ 3.3.2). Sans pouvoir rentrer dans le détail de deux autres maillons essentiels de ce (par)cours, nous terminerons en décrivant deux activités qui répondent au besoin d'enseigner/apprendre à réfléchir tant sur les aspects éthiques de la profession que sur les capacités utiles à une formation qui continue tout au long de la vie.

Il importe de rappeler que pour devenir des IM il faut non seulement développer une compétence interprétative, mais également avoir un penchant naturel pour l'être humain et être capable de compassion. Comme l'avoue Russo (2014: 97), ces composantes sont malheureusement souvent exclues de la formation universitaire et la seule façon que nous avons trouvée pour leur faire un peu de place dans nos cours est de raconter des histoires vraies qui nous ont profondément touchée, dans le but de soulever des questions éthiques qui n'ont pas une seule réponse possible. Sur la base des réactions de nos étudiant(e)s, dont un silence lourd de larmes qui signifie autant que les mots signifient eux-mêmes, nous sommes persuadée que le récit de vie professionnelle, suivi d'une discussion sur les questions qui se posent et sur leurs solutions possibles, peut non seulement être bénéfique (Jacobsen, 2013: 38-41), mais aussi contribuer à une *éducation* vers la complexité de la profession telle qu'elle est pratiquée.

Cette complexité doit d'une manière ou d'une autre être restituée, mais étant donnée la densité des cours et des activités, il n'est pas toujours aisé pour l'étudiant(e)s de 'digérer' ce qui est proposé en classe. Il convient donc de prévoir des moments de réflexion non seulement sur le lexique, qui est souvent à tort perçu comme étant le problème majeur, mais aussi sur les autres entraves à la communication qui se présentent tout au long du par(cours). Initiée par Guy Aston à la pratique du «secrétariat linguistique», nous avons au fil du temps réinterprété cette activité, que nous proposons le premier jour de cours et qui nous accompagne jusqu'au dernier, en provoquant d'abord un mélange de mécontentement et de scepticisme, et enfin la satisfaction et la reconnaissance des étudiant(e)s.

Très brièvement, au début de chaque premier cours de la semaine deux secrétaires sont nommé(e)s: le secrétaire de langue prend note des termes et des expressions nouvelles qui se dégagent des interactions en classe, alors que le secrétaire de contenu se prépare à résumer en quoi a consisté le cours. La semaine suivante, les deux secrétaires s'adressent au reste de la classe, en français, pendant 3 à 5 minutes chacun(e), en permettant ainsi aux absent(e)s de récupérer les termes et les contenus de la semaine précédente, et à ceux/elles qui par contre étaient présent(e)s de les entendre une deuxième fois.

S'il est vrai que *repetita iuvant*, il est également vrai que la provenance des informations des paires, plutôt que de l'enseignant, peut contribuer à les rendre plus mémorables. Sans compter que cette prise de parole en public met l'étudiant(e) dans les conditions d'utiliser la langue étrangère avec un objectif communicatif et social, en misant sur les ressources qu'il/elle considère comme étant les plus appropriées (du tableau à l'exemplifier, en passant par des modalités plus imaginatives) et en se mesurant avec des limites et des mérites qu'il/elle doit apprendre à évaluer de façon autonome. Puisque dans la profession d'IM il n'y a souvent aucun retour de la part du client, il appartient en effet à chacun(e) de (apprendre à) décider de la qualité de son travail, en considérant non seulement le



produit, mais aussi le *processus* qui est co-construit dans le présent de l'interaction en classe, avant même que dans le futur de l'activité professionnelle.

## Bibliografia

- Aston G. (1988), *Learning comity: An approach to the description and pedagogy of interactional speech*, CLUEB, Bologna.
- Ballardini E. (2006), Pour un enseignement universitaire de l'interprétation en milieu médical, in *ELA* 141: 43-50.
- Baraldi C. & Gavioli L. (2012), Introduction: Understanding coordination in interpreter-mediated interaction, in Baraldi C. & Gavioli L. (eds), *Coordinating participation in dialogue interpreting*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 1-22.
- Bosisio C. & Murano (2017), Un nouveau terrain d'enquête: La compétence phonologique des futurs enseignants, in *Repères DoRiF* 12, [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?art\\_id=341](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=341)
- Boulton A. & Tyne H. (2014), *Des documents authentiques aux corpus*, Didier, Paris.
- Brown G. & Yule G. (1983), *Teaching the spoken language*, CUP, Cambridge.
- Cohen M. (1956), *Pour une sociologie du langage*, Albin Michel, Paris.
- Delizée A. (2015), *Emergence et professionnalisation de l'interprétation communautaire en Belgique francophone*, humanOrg Working Paper 2015/02.
- De pietro J., Matthey M. & Py B. (1989), Acquisition et contrat didactique: Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, in Weil D. & Fugier H. (eds), *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique*, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg : 99-124.
- Detey S., Racine I., Kawaguchi Y. & Eychenne J. (eds.) (2017), *La prononciation du français dans le monde: Du natif à l'apprenant*, CLE International, Paris.
- Ellis R., Tanaka Y. & Yamazaki A. (1994), Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings, in *Language* 44: 449-491.
- Falbo C. (2009), Un grand corpus d'interprétation: À la recherche d'une stratégie de classification, in Paissa P. & Biagini M. (eds), *Cahiers de recherche de l'école doctorale en linguistique française*, Lampi di stampa, Milano: 105-120.
- Falbo C. (2013), 'Interprete' et 'mediatore linguistico-culturale': Deux figures professionnelles opposées?, in Agresti G. & Schiavone C. (eds), *Plurilinguisme et monde du travail: Professions, opérateurs et acteurs de la diversité linguistique*, Aracne, Ariccia (RM): 253-270.
- Falbo C. (2017), Les oraux des interprètes: Un terrain particulier d'observation, in *Repères DoRiF* 12, [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?art\\_id=338](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=338)
- Francis D. (1989), Game identities and activities: Some ethnomethodological observations, in Crookall D. & Saunders D. (eds), *Communication and simulation: From two fields to one theme*, Multilingual Matters, London: 53-68.
- Galazzi E. (2015), Du locuteur natif à l'étranger expert: Quel(s) modèle(s) de prononciation pour les apprenants de FLE dans la société globalisée ?, in Borek-Dohalska M. & Sukova Vychopnova K. (eds), *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*, Editions Karolinum, Prague : 69-77.
- Galazzi E. & Paternostro R. (2016), Locuteurs de FLE en contact: Un défi pour la didactique de la parole aujourd'hui, in *Le français dans le monde. Recherches & Applications* 60 : 27-34.
- Galazzi E. & Jamet M. (eds) (2017), *Les z'oraux - Les français parlés entre sons et discours*, numéro de *Repères DoRiF* 12.
- Gavioli L. (ed.) (2009), *La mediazione linguistico-culturale: Una prospettiva interazionista*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Gavioli L. & Aston G. (2001), Enriching reality: Language corpora in language pedagogy, in *ELT Journal* 55(3): 238-246.
- Gentile A., Ozolins U. & Vasilakakos M. (1996), *Liaison interpreting: A handbook*, University Press, Melbourne.
- Holdsworth R. (2005), Taking young people seriously means giving them serious things to do, in Mason J. & Fattore T. (eds), *Children taken seriously. In theory, policy and practice*, Jessica Kingsley Publishers, London/Philadelphia: 139-150.
- Jacobsen B. (2013), Training the trainers: Dealing with interpreting ethics, in Wadensjo C. (ed.), *Training the trainers: Nordic seminar on interpreter education*, Tolk-ochöversättarinstitutet, Stockholm: 38-47.
- Janot P. (2017), Le français parlé: quel imaginaire linguistique dans les commentaires d'apprenants du corpus Interphonologie du Français Contemporain (IPFC-Italie) ?, in *Repères DoRiF* 12, [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?art\\_id=337](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=337)
- Kiraly D. (2000), *A social constructivist approach to translator education*, St. Jerome, Manchester.
- Kiraly D. (2013), Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: Thinking outside the box(es) in translator education, in Kiraly D., Hansen-Schirra S. & Maksymski K. (eds), *New prospects and perspectives for educating language mediators*, Narr Verlag, Tübingen: 197-224.
- Little D. (1995), Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy, *System* 23(2): 175-181.
- Mason I. (1999), Introduction, in Mason I. (ed.), *Dialogue interpreting*. Special issue of *The Translator* 5(2): 147-160.
- Mason I. (2006), On mutual accessibility of contextual assumptions in dialogue interpreting, in *Journal of Pragmatics* 38: 359-373.
- Navarro E., Benayoun J. & Humbley J. (2016), Une terminologie de référence pour l'interprétation-médiation, in De Gioia M. & Marcon M. (eds), *Approches linguistiques de la médiation*, Lambert-Lucas, Limoges: 66-83.
- Niemants N. (2013), From role-playing to role-taking: Interpreter role(s) in healthcare, in Schaeffner C., Kredens K. & Fowler Y. (eds), *The Critical Link 6. Interpreting in a changing landscape*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 305-319.
- Niemants N. (2015), *L'interprétation de dialogue en milieu médical. Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité*, Aracne, Ariccia (RM).
- Niemants N. (2016), Médiation à l'hôpital: De l'analyse conversationnelle aux retombées éducatives, in De Gioia M. & Marcon M. (eds), *Approches linguistiques de la médiation*, Lambert-Lucas, Limoges: 91-116.
- Niemants N. & Stokoe E. (2017), Using the Conversation Analytic role-play Method in healthcare interpreter training, in Cirillo L. & Niemants N. (eds), *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 293-321.
- Pallotti G. (2002), La classe dans une perspective écologique de l'acquisition, in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 16: 165-197.
- Pallotti G. (2017), Assessing tasks: The case of interaction difficulty, in *Applied Linguistics*: 1-23.
- Pointurier S. (2016), *Théories et pratiques de l'interprétation de service public*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Prodromou L. (1996), Correspondence, in *ELT Journal* 50(4): 371-373.
- Raschi N. (2015), Sur la variation linguistique en Afrique: Le camfranglais au Cameroun, in Benelli C. & Saggiomo C. (eds), *Un coup de dés* 3, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli: 165-176.
- Russo M. (2014), Al di là delle denominazioni: Limiti e orizzonti di ruoli e funzioni del mediatore linguistico-culturale, in *Lingue Culture Mediazioni Languages Cultures Mediation* 1(1-2): 81-100.
- Rudvin, M. & Tomassini E. (2011), *Interpreting in the community and workplace*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

- Sandroni G. (2015), *L'utilizzo di dati autentici nell'insegnamento del francese come lingua straniera: analisi di un caso*, tesi di laurea non pubblicata, Università di Macerata.
- Seleskovitch D. & Lederer M. (2001), *Interpréter pour traduire*, Didier, Paris.
- Skaaden H. (2013), No set answers? Facilitating interpreter students' learning in an experiential approach, in Wadensjö C. (ed.), *Training the trainers: Nordic seminar on interpreter education*, Tolk-ochöversättarinstitutet, Stockholm: 12-26.
- Stokoe E. (2011), Simulated interaction and communication skills training: The "Conversation Analytic Role-play Method", in Antaki C. (ed.), *Applied conversation analysis*, Palgrave Macmillan, New York: 119-139.
- Thomas A., Granfeldt, Jouin-Chardon E. J. & Etienne C. (2016), Conversations authentiques et CECR: Compréhension globale d'interactions naturelles par des apprenants de FLE, in *Cahiers AFLS eJournal* 20(2): 1-44.
- Traverso V. (2016), *Décrire le français parlé en interaction*, Ophrys, Paris.
- Turner G. & Merrison A. (2016), Doing 'understanding' in dialogue interpreting, in *Interpreting* 18(2): 137-171.
- Weber C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité: Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Didier, Paris.
- Widdowson H. (1978), *Teaching language as communication*, OUP, Oxford.
- Widdowson H. (2003), *Defining issues in English language teaching*, OUP, Oxford.
- Zorzi D. (1990), *Parlare insieme. La co-produzione dell'ordine conversazionale in italiano e in inglese*, CLUEB, Bologna.
- Zorzi D. (1991), La pedagogia del parlato: Principi teorici e applicazione didattica, in *Atti del Corso di aggiornamento per lettori di italiano in servizio presso le università straniere*, Montesilvano (PE), 2/7 settembre 1991, I.R.R.S.A.E. d'Abruzzo: 19-28.
- Zorzi D. (2006a), Parlare in classe, parlare con tutti, in Nobili P. (ed.), *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, Carocci Faber, Roma: 141-170.
- Zorzi D. (2006b), La prospettiva 'interazionista' nell'insegnamento linguistico: alcune implicazioni, in Londei D., Miller D. & Puccini P. (eds), *Insegnare le lingue/culture oggi: Il contributo dell'interdisciplinarietà*, CeSLiC, Bologna: 89-107.

## Notes

[1]. <https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/frillustre-2/>

[2]. La double valeur du mot *interprétation* comme profession et comme action de trouver un sens était voulue dans l'ouvrage fondateur de Seleskovitch et Lederer (2001) et nous l'avons reprise dans le titre pour témoigner de la complexité de cette pratique.

[3]. CLAPI, <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>; CLAPI-FLE, <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/accueil.php>

[4]. FPIE, <http://clapi-fpie.ish-lyon.cnrs.fr/>

[5]. Alors que pour certain(e)s la difficulté réside dans la longueur ou la rapidité de l'extrait, pour d'autres c'est la présence de chevauchements et de bruits de fonds qui pose le plus de problèmes, et pour d'autres encore c'est la présence de terminologie du domaine de la géographie ou de la cuisine françaises.

[6]. C'est sur cette conscience que repose la méthode CARM (Stokoe, 2011), qui, une fois adaptée à l'enseignement de l'interprétation-médiation (Niemants & Stokoe, 2017), peut permettre aux futurs IM qui n'ont pas (encore) exercé la profession de se mettre en situation et de s'entraîner à réagir aux tours de parole de vrais interlocuteurs primaires.

---

©inTRAlinea & Natacha Niemants (2018).

"L'interprétation des français parlés en interaction", *inTRAlinea* Special Issue: Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL).

Stable URL: <http://www.intralinea.org/archive/article/2310>