



 10.5281/zenodo.14272391

Vol. 07 Issue 10 Oct - 2024

Manuscript ID: #01657

L'impact d'une formation préalable en traduction sur l'élève-interprète

Gandu Sebastien, Ngoumgné De Talla Suzanne Sincère

Université de Buea

Résumé

Ce travail de recherche intitulé : « l'impact d'une formation préalable en traduction sur l'élève interprète » vise à déterminer l'impact d'une formation en traduction sur l'élève interprète. La problématique s'inspire du fait que les écoles de traduction et d'interprétation recrutent des étudiants de tous les horizons. Ils sont recrutés sur la base de leur maîtrise de la langue, de matières diverses et la culture générale. Mais, aujourd'hui, la plupart des étudiants recrutés ont une licence en traduction, qui est une discipline de l'interprétation. Et avec une formation préalable en traduction, la logique voudrait que ces étudiants ayant suivi cette formation-là soient les meilleurs, ce qui n'est toujours pas le cas. Ce travail a donc pour objectif de déterminer l'influence d'une formation préalable en traduction sur la performance de l'étudiant interprète. Pour y parvenir, une collecte de données a été menée de manière qualitative et quantitative. En effet, pour permettre de collecter le maximum de données possible, un questionnaire a été envoyé en ligne. D'autres instruments comme l'interview et le groupe de discussion ont également été mis en œuvre pour faciliter la collecte de données. L'analyse des données a été réalisée grâce aux logiciels SPSS et Excel. Il ressort de cette analyse qu'une formation préalable en traduction constitue un vivier de ressources nécessaires pour l'apprenant, mais également un frein pour l'élève interprète car ce dernier se détache difficilement de l'esprit du traducteur qui tout le temps cherche le mot juste. Une formation préalable est en effet un tremplin pour le développement de la culture générale, de la confiance en soi, d'un meilleur niveau de langue, etc. L'analyse a également permis de mettre en lumière d'autres facteurs de réussite inhérents à la formation en interprétation, notamment l'aptitude de non seulement travailler régulièrement seul mais de travailler aussi en groupe.

Keywords: Formation, Interprétation de Conférence, Traduction, Performance, Elève-Interprète.

How to cite: Sebastien, G., & Talla Suzanne Sincère, N. D. (2024). L'impact d'une formation préalable en traduction sur l'élève-interprète. *GPH-International Journal of Educational Research*, 7(10), 119-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14272391>



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 License.

I- CONTEXTE ET MOTIVATION DU SUJET

Dans un monde globalisé, où la question linguistique est de plus en plus prise en considération dans les programmes de développement, surtout en ce qui concerne la sauvegarde et la réhabilitation des identités culturelles et nationales, les métiers linguistiques, que sont la traduction et l'interprétation jouent un rôle très déterminant. En effet, ils constituent un instrument de la mondialisation qui rapproche les cultures et les langues, un baromètre qui indique le niveau des échanges. Ils se présentent également comme une solution, un remède aux problèmes que pose la mondialisation.

Les experts ont coutume de dire que l'interprétation est aussi vieille que le monde et remonterait à l'effondrement de la tour de Babel. C'est donc à juste titre que Gile (1995) déclare qu'en interprétation tout comme en traduction, au début était la pratique, la formation puis la recherche sont intervenues respectivement dans un deuxième, puis un troisième temps. Pour ce qui est de la formation en particulier, conformément à la préoccupation croissante relative à l'adéquation formation-emploi, la nécessité de former des interprètes de qualité capables d'assurer un retour sur investissement de toutes les dépenses publiques liées à la formation constitue un sujet de débat permanent à travers le monde. Le souci d'assurer une formation de qualité en interprétation a ainsi au fil du temps occupé une place de choix dans le domaine des recherches traductologiques en général et interprétatives en particulier. Le domaine de la formation et des programmes compose désormais avec l'histoire de l'interprétation, le processus et la qualité de l'interprétation et le marché de l'interprétation, les principaux secteurs de déploiement de la recherche en matière d'interprétation (Pöchhacker, 2004 : 3).

L'histoire nous apprend également que les premiers interprètes de conférence étaient des autodidactes, jusqu'à la création des écoles de formation d'interprètes. La création de ces écoles fait suite à l'adoption du nouveau mode d'interprétation, qui est la simultanée. Moser-Mercer (2005 b) retrace l'histoire des soixante premières années de la discipline. Ainsi, la première école est fondée en 1941 à Genève (L'école d'interprètes). Des écoles sont de plus en plus créées pour répondre aux besoins d'interprètes dans les années 50 (Seleskovitch, 1999:55,66). Giambagli confirme cette idée lorsqu'elle parle de la formation et du savoir-faire des interprètes.

La formation est donc devenue importante dans le domaine de l'interprétation car elle a pour objectif de transmettre le savoir-faire et le savoir-être nécessaires. La formation aide les individus à développer leurs connaissances, compétences et attitudes, en appliquant les principes suivant lesquels les adultes apprennent le mieux. La formation leur permet aussi de développer de grandes capacités d'adaptation et de flexibilités leur permettant de faire face à une multitude de situations professionnelles. (Université Catholique de Louvain, 2016 : 2).

Ainsi, nous avons choisi de nous intéresser pour notre recherche à « l'impact d'une formation préalable en traduction sur l'élève interprète » pour non seulement contribuer à la littérature existante mais aussi pour voir si une formation préalable en traduction est plus un atout ou un handicap pour un élève-interprète. La plupart des écoles de traduction avaient pour habitude de ne recruter en interprétation que des élèves ayant un diplôme préalable en

traduction. L'adoption du programme LMD (Licence, Master, Doctorat) dans plusieurs pays est venue changer la donne. Désormais, presque toutes les écoles de formation recrutent les étudiants avec une licence dans n'importe quelle discipline directement en interprétation au grand dam des professionnels qui croient mordicus qu'une formation préalable en traduction est incontournable pour l'élève-interprète.

II- PROBLEME

Les écoles d'interprétations en général, puis, l'ASTI (Ecole supérieure de traducteurs et interprètes) et PAUTRAIN (Programme de traduction, d'interprétation, d'étude transfrontalière et de communication interculturelle de l'université panafricaine) en particulier recrutent les étudiants de tous les horizons ayant au minimum un diplôme de licence. Il est noté que parmi ces étudiants, certains sont d'abord passé par le Master en traduction de l'ASTI ou ailleurs avant de s'inscrire pour le Master en interprétation. La plupart du temps, certaines personnes estiment à tort qu'une formation préalable en traduction est forcément un atout incontournable pour l'élève-interprète. Bien que la traduction et l'interprétation soient deux disciplines sœurs, elles s'opèrent par des procédés et modes bien distincts. Toutefois, ces personnes ont tendance à croire qu'un diplôme supérieur préalable en traduction garantira indubitablement un parcours sans obstacles à l'élève interprète. Cela n'est pas forcément gagnée d'avance. D'où la nécessité de creuser encore plus sur le champ de ce problème pour pouvoir mieux l'élucider et remettre en question ce stéréotype. Au vu de ce qui précède, nous sommes tentés de nous poser les questions suivantes :

- Quel est l'impact d'une formation préalable en traduction sur l'élève interprète?
- Quel est le degré de cet impact en fonction des matières et en fonction des semestres ?

III- OBJECTIFS

Afin d'apporter des éléments de réponse aux interrogations qui précèdent, la présente étude se fixe pour objectifs de:

- Déterminer la nature réelle de l'impact d'une formation préalable en traduction sur la performance de l'élève interprète tout au long de son cursus c'est-à-dire le rôle que jouent les connaissances reçues d'une formation préalable en traduction sur ce dernier en traduction à vue, en interprétation consécutive et en interprétation simultanée selon le semestre.
- Déterminer le degré de cet impact en fonction du semestre et en fonction des matières.

IV- REVUE DE LA LITTERATURE

Il sera question ici de mettre en exergue les différentes études déjà menées, de faire un parallèle avec notre sujet et de présenter le cadre théorique. L'interprétation est une discipline dans laquelle les recherches ne cessent de croître. Cette partie va mettre un accent particulier sur les recherches effectuées sur la formation en interprétation.

La définition communément acceptée de la formation est celle qui la présente comme un processus d'apprentissage permettant à un individu d'acquérir le savoir et le savoir-faire, c'est-à-dire les habiletés et les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une

activité professionnelle. Dans cet ordre d'idées, l'ancienne secrétaire d'État de France chargée de l'apprentissage et de la formation professionnelle considère la formation comme « *l'ensemble des actions capables de mettre les individus et les groupes en état d'assurer avec compétences leurs fonctions actuelles ou celles qui leurs seront confiées (...)* ».

Toutefois, le terme français « formation » ne remonte qu'au XI^e siècle, et il désigne le processus naturel ou culturel par lequel les choses prennent forme, ainsi que les résultats de ce processus. Ce qui signifie que, toute formation ne nécessiterait pas forcément la présence d'un enseignant. Le sens pédagogique du terme, quant à lui, n'apparaît qu'au début du siècle où il dénote i) le cursus, le résultat, la qualification, ii) le système (la formation des instituteurs), iii) le processus (la formation est un travail sur soi), iv) la valeur (ceci n'est pas formateur !).

Par conséquent, la formation comme processus, c'est former quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose. D'où la triple logique de la formation : la logique psychologique qui renvoie aux relations entre le formateur et le formé ; la logique didactique qui renvoie aux contenus et aux méthodes d'enseignements ; la logique socio-économique qui renvoie aux contextes professionnels et culturels.

En somme, la définition de la formation dépend du sujet qui y est soumis et de l'objectif pour lequel ce dernier le fait. C'est la raison pour laquelle la formation se présente sous de multiples visages chacun selon sa logique dominante. À cet effet, on parlera de formation professionnelle, de formation psychosociologique ou de formation didactique selon qu'il s'agisse plutôt de préparation au métier, de développement personnel ou de construction de savoir.

La formation professionnelle : le problème d'articuler l'acquisition des contenus et méthodes puis l'adaptation socio-économique.

La formation psychosociologique : concilier le développement personnel et l'adaptation socio-culturelle.

La formation didactique : l'acquisition des contenus et des méthodes favorise le développement personnel du sujet en formation.

1) Similarités entre traduction et interprétation

In spite of the diversity of performance levels and conditions, interpreting and translation can be defined as performing essentially the same functions, namely re-expressing in one language what has been expressed in another for communication or other purposes (Gile, 2009: 6).

Malgré la diversité des niveaux et des conditions de performance, on peut dire que l'interprétation et la traduction permettent essentiellement d'assurer les mêmes fonctions, à savoir réexprimer dans une langue ce qui a été exprimé dans une autre langue à des fins de communication ou à d'autres fins (Gile, 2009 : 6). [Notre traduction]

Daniel Gile évoque ici une comparaison relativement simple qui porte sur la réexpression dans une langue de ce qui a été exprimé dans une autre langue afin de communiquer ou d'atteindre d'autres objectifs particuliers. Pöchhacker précise qu'ils'agit d'un actecomunicatif qui se distingue des autresactivitésen raison de sa nature immédiate: « *Within the conceptual structure of Translation, interpreting can be distinguished from other types of translational activity most succinctly by its immediacy: in principle, interpreting is performed 'here and now' for the benefit of people who want to engage in communication across barriers of language and culture* » (Pöchhacker, 2016:10).

[Dans la structure conceptuelle de la Traduction, on peut distinguer l'interprétation des autres activités traductionnelles par sa nature immédiate. En principe, l'interprétation se réalise "ici et maintenant" au profit des gens qui veulent communiquer par-delà les barrières linguistiques et culturelles] (notre traduction).

Nous sommes donc face à deux activités axées sur la communication d'informations entre des langues différentes. C'est dire que chaque activité implique un texte ou un discours en « langue source » qui constitue le point de départ de l'opération traduisante ayant pour objectif la production d'un texte ou d'un discours en « langue cible ». Pour « langue source » et « langue cible », nous nous référons aux termes qui désignent les langues de travail de l'interprète ou du traducteur. On dit aussi « langue de départ » et « langue d'arrivée ». La langue source est la langue du destinataire, celle qui sera interprétée ou traduite. La langue cible est la langue du destinataire, celle qu'utilisera l'interprète ou le traducteur pour exprimer son message. En général, la langue cible (langue d'arrivée) est la langue maternelle de l'interprète ou du traducteur, car il maîtrise les nuances de cette dernière.

Cependant, les fonctionnalistes ainsi que des adeptes des approches cognitives de la traduction, telles que Seleskovitch et Lederer, constatent des différences considérables entre les deux actes de communication qui portent principalement sur les contraintes temporelles et la situation dans laquelle la communication se déroule.

2) Différences entre traduction et interprétation

Tout en comprenant l'objectif principal commun des deux activités, c'est-à-dire la communication, Seleskovitch et Lederer (2002) précisent des éléments qui distinguent clairement les actions de l'interprète et celles du traducteur. Tous les deux doivent restituer ce qui a été exprimé par une autre personne de la façon la plus complète, la plus exacte et la plus claire. Pour l'interprète, il s'agit de la réexpression d'un discours oral, tandis que l'action du traducteur implique un texte écrit. Les activités de chacun se réalisent dans des conditions extrêmement différentes. « *Interpréter, c'est être soumis au rythme du discours d'autrui alors que l'on peut traduire à son heure et à son propre rythme* ». L'interprète n'entend le discours qu'une seule fois. S'il ne comprend pas bien ce qui a été dit, une partie du discours est perdue, raison pour laquelle sa connaissance de la langue de départ doit être particulièrement poussée. Au contraire, le traducteur peut lire et relire le texte source, réfléchir, et consulter des dictionnaires au cas où ses connaissances linguistiques sont défaillantes sur certains points. L'interprète n'ayant pas ces mêmes avantages adopte une autre stratégie de

préparation préalable afin d'acquérir les connaissances qu'il estime pertinentes par rapport au thème qu'on abordera lors de la réunion interprétée. « Vu la rémanence du texte écrit, les difficultés de compréhension du traducteur peuvent être résolues au fur et à mesure de la lecture, ou même de la traduction » (Seleskovitch et Lederer, 2002 : 227-8).

En effet, les grandes différences entre les deux métiers reposent sur la question du temps. Le traducteur aura le temps de relire, de revoir et de corriger son texte traduit, tandis que l'interprète doit effectuer son action traduisante de façon immédiate sans possibilité de revenir en arrière. En outre, le traducteur peut se documenter lorsqu'il réalise la traduction en question. L'interprète au contraire doit acquérir tout le savoir nécessaire avant qu'il ne réalise sa fonction principale. D'après Mathieu Guidère, les différences concrètes entre les deux activités exigent des compétences particulières :

Les traducteurs doivent développer prioritairement une compétence rédactionnelle dans la langue cible, tandis que les interprètes doivent acquérir une compétence oratoire, c'est-à-dire une « voix de microphone » que certains appellent aussi la « voix de l'interprète », pour mener à bien leur travail. Sur ce plan, les études en psycholinguistique et en sciences cognitives ont montré l'existence de différences importantes entre traduction et interprétation dans certains contextes d'intervention. La gestion du facteur temps, en particulier, semble avoir des implications plus profondes qu'il n'y paraît sur la qualité de l'attention chez l'interprète, le flux de la parole, les erreurs commises, le stress, etc. (Gile 1995, cité par Guidère, 2016 : 109).

Pour DanicaSeleskovitch, les deux activités se distinguent en fonction de leur contact direct ou indirect avec la situation de communication. L'interprétation de discours formulés spontanément contient la totalité des paramètres qui interviennent dans la communication. L'interprète vit une situation dans laquelle tous les éléments sont présents : l'orateur, le public auquel il s'adresse, l'endroit où ils se trouvent tous (y compris l'interprète). Le moment est partagé par tous et les références pertinentes sont connues. Dans cette situation, tous les éléments extérieurs au texte interviennent automatiquement dans l'interprétation de l'énoncé. Le traducteur par contre : « a sous les yeux un texte dont l'intégration dans une situation de communication n'est pas immédiatement apparente » (Seleskovitch, 2014 : 165).

L'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC) offre des précisions pareilles sur les différences qui existent entre ces deux actes de communication. Le terme « traduction » désigne l'activité qui consiste à transposer un texte écrit d'une langue dans une autre, tandis que l'activité de l'interprète se déroule oralement et dans un contexte spécifique. Dans les deux cas, il ne s'agit pas d'un transcodage de mots d'une langue dans une autre, et le travail intellectuel requis présente des similitudes.

Néanmoins, comparativement à la traduction, l'interprétation présente des différences importantes, notamment le caractère oral de l'activité et les contraintes temporelles qui y sont associées. L'interprétation repose sur la langue orale, tandis que la traduction porte sur l'écrit. « De ce fait, l'interprétation emprunte des canaux linguistiques spécifiques : les propos de

l'orateur sont tenus oralement, passent par la voix et la prosodie, utilisent également la rhétorique, la gestuelle et l'intonation ». Les contraintes temporelles renvoient au fait que l'interprétation se déroule en temps réel ou quasi réel en fonction du mode utilisé. Ainsi, l'interprète n'a pas la possibilité de recourir aux sources documentaires qu'utilise le traducteur. En outre, l'interprète doit suivre un rythme intense d'environ 150 mots par minute par rapport aux 2000 à 3000 mots traités par jour par le traducteur. En raison de ces contraintes, la préparation préalable de la part de l'interprète est d'autant plus importante.

Outre les contraintes temporelles, l'AIIC reprend les propos de D. Seleskovitch en nous rappelant que l'acte de communication réalisé par chaque activité se déroule dans une situation de communication différente. En interprétation, la communication est immédiate et elle implique l'interaction directe et immédiate entre les orateurs, les délégués et les interprètes présents dans une réunion particulière. La situation de communication du traducteur, en revanche, implique souvent un tête-à-tête prolongé avec le texte, et donc un décalage entre l'expression du texte source et la communication du texte cible.

D'après les fonctionnalistes Hans Vermeer et Christiane Nord, la plus grande différence entre les deux métiers réside dans le fait que le traducteur, en général, maintient la capacité de corriger le texte traduit au cours de la rédaction, tandis que l'interprète n'a pas le luxe du temps pour corriger son texte cible en raison desdites contraintes temporelles. En fait, cette distinction sert à définir le terme « interprétation » pour certains traductologues. Vermeer adopte la définition d'Otto Kade selon laquelle « l'interprétation est la traduction d'un texte présenté une seule fois (en général, oralement) en un texte de langue cible, un produit difficile à vérifier et guère corrigé en raison du manque de temps » (Kade, 1968 : 35 cité par Nord, 2014 : 140).

3) Connaissance

(Chahdi, Koubaa, Yassine, 2014 : 13) définissent la connaissance comme un ensemble d'informations stockées par le biais de l'expérience ou de l'apprentissage (*a posteriori*), ou à travers l'introspection (*a priori*). Autrement dit, il s'agit de la possession de multiples données interdépendantes qui à elles seules, ont une moindre valeur qualitative. Cette définition met en exergue l'aspect des informations accumulées au cours de l'expérience ou de l'apprentissage ou de formation antérieures. De plus, la connaissance se construit au fil du temps par chaque individu par rapport à son expérience. La connaissance est ainsi unique et propre à chaque personne.

Les connaissances sont construites par les personnes elles-mêmes, tout au long de leurs expériences. Elles leur sont spécifiques et font partie de leurs patrimoines cognitifs. Si l'on prend en compte, la diversité de leurs expériences, une personne a rarement une connaissance identique à celle d'une autre personne même si elles sont exposées aux mêmes apprentissages scolaires. Les connaissances ont un caractère personnel. (Jonnaert, 2002 : 254-255)

Il est aussi important d'établir une différence entre les connaissances des novices et celles des experts. La représentation des connaissances n'est pas la même chez les experts et les novices. Chez les experts, les connaissances sont très organisées et bien structurées. Or,

l'apprenant manque cette organisation qui lui permettrait de reconnaître les connaissances pertinentes et de les activer au moment où il doit les utiliser. C'est à ce niveau que l'expert se distingue du novice. L'interprétation ne fait pas exception de cette règle, car, pendant sa formation et plus particulièrement au début, l'apprenant ne sait pas comment organiser ses connaissances que ce soit en traduction à vue, en interprétation consécutive ou en interprétation simultanée.

«La différence entre l'efficacité de l'expert et celle du novice réside dans le fait que les connaissances sont bien organisées dans la structure cognitive des premiers alors qu'elles ne le sont pas encore dans celle des derniers»(Tardif 1992: 41).

Ainsi, la performance de l'expert ne s'explique pas seulement par une simple accumulation des connaissances mais par sa capacité à organiser ses connaissances en vue d'une meilleure récupération de l'information. L'organisation des connaissances crée des conditions favorables pour que l'apprenant prenne conscience des problèmes à résoudre et les rend faciles à traiter.

Autrement dit, le système cognitif de l'apprenant n'est pas seulement constitué de connaissances factuelles, mais repose aussi sur des connaissances dynamiques qui orientent l'utilisation des informations qu'il acquiert. Il convient de considérer ces connaissances dynamiques comme des stratégies cognitives puisqu'elles permettent à l'apprenant d'utiliser l'ensemble des ressources dont il dispose pour réaliser efficacement une tâche. C'est la raison pour laquelle ces stratégies doivent être enseignées et présentées explicitement, souligne Tardif (1992).

Cette même idée se retrouve dans la distinction classique entre les connaissances sémantiques – à savoir les connaissances générales, les concepts et propriétés; ainsi que les nouvelles connaissances obtenues lors de la lecture d'un texte –, et les connaissances épisodiques. «Episodic knowledge is a collection of specific job-relevant events or situations that becomes a source for future problem solutions» (Schenk et al. 1998: 15). Les connaissances épisodiques sont stockées dans la mémoire sous forme de schémas ou scripts contenant les souvenirs et expériences de la personne. Ces connaissances sont spécifiques aux experts; elles proviennent de l'expérience accumulée pendant des années et sont activées lorsqu'une nouvelle situation analogue est rencontrée. C'est dans cette interaction de plusieurs types de connaissances qu'intervient la procéduralisation et que le mode d'apprentissage peut être déterminant.

Le rôle de l'enseignant serait de fournir à l'apprenant un moyen d'organiser mentalement les connaissances en délimitant le cadre conceptuel du domaine étudié et en identifiant les relations qu'entretiennent entre eux les différents ensembles de concepts. Ce passage de connaissances fragmentées en connaissances par blocs conceptuels se fait facilement après des années de pratique ou en rendant l'apprenant attentif à une méthode de conceptualisation. Anderson (1982) définit la «procéduralisation» comme la «transformation des connaissances déclaratives (qui incluent les connaissances sémantiques et épisodiques) en connaissances procédurales», à savoir les dispositions et procédures pour permettre une action (le comment

de l'action). Cette expérience cognitive suppose un processus de prise de décision qui, à son tour, repose sur une démarche logique. En d'autres termes, la procéduralisation permet de convertir les connaissances déclaratives d'un domaine en des règles de production sous forme d'états conditionnels (si-donc) qui déterminent la méthode de résolution de problèmes.

4) Connaissance et savoir

Le savoir est une donnée, un concept, une procédure ou une méthode qui existe à un moment donné, hors de tous sujets connaissant et qui est généralement codifié dans des ouvrages de références. L'acquisition d'un savoir suppose un processus continu d'assimilation et d'organisation de connaissances par le sujet concerné. La connaissance quant à elle est indissociable d'un sujet connaissant. Lorsqu'une personne intériorise un savoir, elle transforme ce savoir en connaissance, (Chabrun 2010 : 1).

Pour Claire Margolinas (2017), la différence entre connaissance et savoir se trouve au niveau du lieu où on l'acquiert. Le savoir est une construction culturelle et sociale, qui vit dans une institution. Alors que la connaissance quant à elle vit dans une situation.

Cependant Claire Margolinas établit un lien entre connaissance et savoir : un lien dialectique. Si un savoir existe dans une institution, c'est qu'il a été rencontré comme une connaissance en situation puis reconnu comme utile, formulé, formalisé, validé, mémorisé et qu'il a acquis un statut institutionnel : c'est le processus d'institutionnalisation, envisagé comme une transformation qui légitime tout savoir dans une institution. La transformation en savoir, qui rompt le lien avec les premières situations dans lesquelles ont été rencontrées les connaissances, permet aussi de s'émanciper de ces premières situations : le savoir pourra à nouveau se transformer en connaissance, dans de nouvelles situations. Car, pour enseigner, il faut déconstruire les savoirs pour retrouver les connaissances et les situations qui permettent de leur donner un sens.

5) Connaissance antérieure

En contexte d'une nouvelle expérience d'apprentissage, l'élève ne peut s'empêcher d'activer le souvenir des connaissances antérieures. L'emploi de stratégies de rappel des connaissances antérieures peut aider à rehausser considérablement le potentiel d'apprentissage car il met en évidence l'importance des connaissances acquises comme fondement d'une familiarisation avec divers concepts, et présente aux élèves un contexte qui les incite fortement à enrichir leur bagage de connaissances.

Les expériences d'apprentissage qui misent sur les connaissances antérieures des élèves permettent :

d'aider les élèves à établir un lien entre les nouveaux renseignements (ou habiletés) et ce qu'ils connaissent ou peuvent déjà réaliser;

d'éliminer les idées fausses ou conceptions naïves qui peuvent nuire au processus d'apprentissage;

à l'enseignant de prendre des décisions judicieuses pour accroître ou enrichir les connaissances des élèves avant de leur présenter de nouvelles informations;

de cerner les lacunes possibles dans les connaissances ou les habiletés des élèves;

de stimuler l'intérêt et la curiosité, ou d'amorcer un processus de recherche qui peut aider à personnaliser l'expérience d'apprentissage.

En d'autres termes, les connaissances antérieures constituent la base à laquelle recourent les apprenants dans le processus de construction de nouvelles connaissances, (Tardif 1997 : 17).

6) Apprentissage

L'apprentissage consiste à acquérir des connaissances, des compétences par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation. Il permet à une personne de faire évoluer sa structure cognitive.

Legendre (1993) définit l'apprentissage comme « un acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition des connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés et des valeurs d'une personne. »

La définition de l'apprentissage varie également selon les approches du processus d'apprentissage :

Selon l'approche behavioriste, apprendre c'est transmettre des savoirs. L'enseignant est l'émetteur qui fournit et facilite, et l'apprenant est le récepteur qui reçoit, décode et enregistre. En d'autres termes, l'apprenant reçoit un stimulus extérieur, ce qui cause un changement de comportement persistant, mesurable, et spécifique ou permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale ou réviser une construction mentale préalable. Donc, l'enseignant ou le formateur provoque un apprentissage et modifie le comportement de l'apprenant par un renforcement des réponses positives.

L'approche constructiviste conçoit l'apprentissage comme le résultat d'une activité cognitive. L'apprenant transforme ses représentations à la lumière de nouvelles informations, après s'être heurté à des contradictions.

Pour l'approche socio-constructiviste, l'apprentissage est un processus social et individuel qui permet le développement de l'apprenant. Celui-ci apprend (avec une aide), des choses qu'il est proche de savoir seul. L'environnement et les interactions de tutelle ont un rôle majeur dans cette approche.

Pour sa part, (Hurtado, 1999) présente les six compétences spécifiques requises dans la formation des interprètes ainsi que l'explication de chacune car, la formation en interprétation prépare des interprètes de conférence capables d'assurer au plus haut niveau l'interprétation simultanée, l'interprétation consécutive et la traduction à vue pour des réunions et des conférences dans la combinaison linguistique choisie et de réfléchir sur les pratiques et les théories de l'interprétation. Ces compétences sont notamment :

Les compétences professionnelles en rapport avec la connaissance du marché de travail de l'interprétation ;

Compétences éthiques : compétences en rapport avec les principes éthiques et protocolaires de la profession ;

Compétences méthodologiques : Compétences en rapport avec les étapes du travail ;

Compétences stratégiques : Compétences en rapport avec la stratégie de documentation et d'archivage ;

Compétences extralinguistiques : Compétences en rapport avec les connaissances encyclopédiques, biculturelles et thématiques ;

Compétences instrumentales : Compétences en rapport avec l'utilisation des sources de documentation et des outils de l'interprète.

(Gile, 1995), joint sa voix à celle de Hutardo pour développer les compétences inhérentes à la formation d'un élève interprète. Pour lui, l'interprète doit déployer des efforts pour pouvoir surmonter les obstacles rencontrés au cours de ce processus assez complexe. Gile affirme que la difficulté de l'interprétation réside dans les défaillances de forme et de fond. Les défaillances de forme se rapportent à la dégradation de la qualité linguistique (fautes et maladrotes de langue) et prosodique (rythme, pauses...) de l'interprétation. Les défaillances de fond concernent les omissions non justifiées et la déformation du sens du discours. En proposant les modèles d'efforts fondés sur le concept de capacité de traitement, Gile explique que ces défaillances ne sont pas en rapport avec les conditions de travail et ne relèvent pas d'une maîtrise insuffisante de la technique. Il a à cet effet, développé des modèles d'efforts dont a besoin un interprète, un élève interprète pour une interprétation réussie tant en consécutive qu'en simultanée.

Pour ce qui est des opérations cognitives de la simultanée, elles nécessitent trois efforts de la part de l'interprète (Gile, 1995) :

- L'effort d'écoute et d'analyse : il intervient entre la perception du discours par les organes auditifs et le moment où l'interprète attribue un sens à un segment du discours. Les compétences linguistiques et extralinguistiques sont responsables de cette compréhension du discours, celle-ci dépend de trois facteurs : le facteur temps, l'attention et la capacité limitée de la mémoire à court terme.
- L'effort de production : il inclut toutes les opérations s'étalant depuis la décision de transmettre l'idée jusqu'à la production vocale de l'énoncé. Plusieurs facteurs augmentent les besoins en effort de production tels que : la recherche d'équivalents, la nécessité de paraphraser et les anticipations erronées.
- L'effort de mémoire à court terme : il présente le stockage des segments de discours en mémoire jusqu'à leur restitution.

Gile schématise le modèle d'effort de la simultanée de la façon suivante:

$$E + M + P + C = T$$

E = Effort d'écoute

M = Effort de mémoire

P = Effort de production

C = Effort de coordination

T = Total des besoins

Figure 1 : Modèle d'efforts de la simultanée

Gile propose un modèle d'efforts pour l'interprétation consécutive ; il décompose chacune des phases de la consécutive (la phase d'écoute et d'analyse et la phase de reformulation) en plusieurs efforts.

Écoute = E + M + PN + C

E = Effort d'écoute

M = Effort de mémoire à court terme

PN = Effort de prise de notes

C = Coordination des trois efforts

Figure 2 : Modèle d'efforts de la phase d'écoute en consécutive

Reformulation = MLT + Lect + P

MLT = Mémoire à long terme

Lect = Effort de lecture

P = Effort de production

Figure 3 : Modèle d'efforts de la phase de reformulation en consécutive

Chaque effort décrit par Gile renvoie à une compétence, que doit posséder l'étudiant interprète, par exemple l'effort d'écoute pour la compétence d'écoute.

(Abboud, 2010) a travaillé sur les compétences et sous-compétences en traduction et en interprétation tout en mettant un accent particulier sur la formation dans les deux disciplines. Son étude pose comme hypothèse que la traduction et l'interprétation demandent des compétences et des sous-compétences spécifiques à chacune de ces activités. Les résultats de ses recherches montrent que les différences sont minimales et sont liées à l'aspect pratique de chacune des professions.

(Bassé, 2019) a mené une recherche sur « l'impact d'une formation préalable sur la performance de l'élève interprète » visant à déterminer s'il existe un lien entre la formation antérieure de l'élève interprète et sa formation en interprétation. Il a effectué des analyses qui lui ont permis de déterminer qu'une formation préalable quelconque en traduction constitue un atout pour l'apprenant même si ce n'est pas une condition sans laquelle la formation en interprétation serait une réussite.

V- METHODOLOGIE

Ce travail de recherche vise à faire le lien entre une formation préalable en traduction et la performance de l'élève interprète au cours de sa formation. La collecte des données se fera sur la base d'une enquête sociologique. En outre, l'enquête sociologique, au sens large, peut être définie à partir de l'ensemble épistémologique complet qui comprend la posture scientifique du sociologue, la construction de l'objet, la définition des hypothèses, les modes d'objectivation, la méthodologie d'enquête, les instruments d'analyse des résultats et les formes d'écriture (Paugam, 2012 : 3). Ainsi, la méthode convoquée ici est la triangulation qui suppose l'emploi de plusieurs approches pour étudier un même objet dans la même étude et dans laquelle l'une des approches sert de contrôle sur l'autre en vue d'assurer l'optimisation des résultats. Par conséquent, notre recherche a suivi une approche à la fois quantitative et qualitative dont il convient d'en présenter les instruments respectifs.

1) L'approche quantitative : le questionnaire

Le questionnaire nous a permis dans ce travail de collecter des données sur le profil de l'interprète, pour non seulement savoir si son parcours correspond aux caractéristiques que notre travail entend présenter mais aussi pour identifier l'impact qu'une formation préalable en traduction a eu sur sa formation en interprétation. Avant conception et administration, il a été question de prélever un échantillon suffisamment représentatif.

2) Échantillon et échantillonnage

Notre population cible est constituée des élèves interprètes inscrits dans le programme d'interprétation de l'ASTI et de PAUTRAIN. Notre population de recherche ou population statistique ou encore base de sondage s'étend sur les six (6) dernières promotions d'élèves interprètes inscrits dans le programme d'interprétation des deux (2) écoles retenues. C'est-à-dire les promotions 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 et 2020. L'étude vise à évaluer l'impact qu'une formation préalable en traduction peut avoir sur la formation des élèves interprètes. Notre population de recherche est constituée d'environ 100 étudiants.

Le choix de ces différentes promotions repose sur la volonté du chercheur de recueillir le maximum d'informations possibles, à même de renseigner suffisamment tous ceux qui aimeraient en savoir plus sur l'impact d'une formation préalable en traduction sur l'apprentissage en interprétation.

3) Technique d'échantillonnage

Le prélèvement de notre échantillon s'est fait à la fois sur une base probabiliste et non probabiliste. Pour ce qui est de la technique probabiliste, nous avons procédé à un échantillonnage en grappes. Nous l'avons utilisé en particulier dans le prélèvement de l'échantillon en provenance des deux dernières promotions de notre échantillon à savoir les promotions 2019 et 2020 de l'ASTI et du programme PAUTRAIN étant donné que ces promotions sont présentes sur le campus au moment de cette étude. Egalement, parce qu'il

sera plus facile dans ces cas de rentrer en possession de la liste des étudiants. Les listes utilisées sont celles des étudiants admis à s'inscrire après l'examen d'entrée.

La technique non probabiliste quant à elle a portée précisément sur celle dite d'échantillonnage par réseau ou boule de neige. La raison en est que nous n'avons ni les contacts, ni les adresses des anciennes promotions des deux écoles ; raison pour laquelle nous avons choisis quelques personnes correspondant au profil recherchés à qui nous avons demandé de nous donner des noms de personnes similaires. Le contact avec ces personnes s'est fait sur les réseaux sociaux, notamment WhatsApp.

4) Conception du questionnaire

Le questionnaire a été conçu manuellement. Il a été réparti suivant les deux objectifs de départ. La plupart des questions sont des questions fermées. Mais il comprend également des questions ouvertes qui rentrent plutôt dans le cadre d'une approche qualitative. L'objectif général du questionnaire est d'effectuer un sondage d'opinion des étudiants inscrits dans le programme d'interprétation de conférence dans nos deux écoles ayant préalablement suivi une formation en traduction pour recueillir leur point de vue sur l'impact de la première formation sur la seconde.

5) Administration du questionnaire

L'administration du questionnaire s'est fait de manière directe (notamment face à face), précédée d'une phase prétest, au cours de laquelle le questionnaire est administré à quelques 5 personnes, dont les difficultés rencontrées au cours du remplissage et les remarques nous ont permis d'en améliorer la qualité. Les deux dernières promotions de notre population de recherche étant encore à Buea, nous leur avons remis le questionnaire sous format papier pour qu'ils puissent le remplir. Pour ceux des étudiants non présents à Buea, la version Word ou « formulaire Google » du questionnaire leur sera envoyée par WhatsApp ou par mail. Le questionnaire a été conçu de telle sorte qu'il puisse être possible de le remplir à partir d'un téléphone Android. L'apport des intermédiaires sera capital ici. Nous en ferons appel, pour la plupart des anciens élèves interprètes, qui nous aideront à contacter leurs camarades de promotion qui ne sont pas à Buea ou que nous ne connaissons pas.

6) L'approche qualitative

L'approche qualitative est l'approche de recherche qui produit des données descriptives. Certains pourraient se plaindre à raison ou non de la complexité d'analyse des données recueillies suivant cette méthode, mais il est clair que si elle est bien menée, elle sera à même de nous fournir des données tangibles et qui expliquent parfaitement les opinions, expériences, imaginations des participants. (Mason, 2002 : 1). Alors que l'approche quantitative répond pour la plupart à la question du comment ou du combien, l'approche qualitative répond à celle du pourquoi. (Biggam, 2008 :86). Les données descriptives produites par la recherche qualitative peuvent être des paroles écrites ou dites, ou encore le comportement observatoire des personnes. Dans le cadre de notre travail, ces données seront

recueillies par le biais d'entretiens, par l'observation participative, les discussions de groupe et les questions ouvertes des questionnaires.

a- Les entretiens

À l'inverse du questionnaire, l'entretien établit une relation particulière entre le chercheur et l'individu interrogé. Il permet de vérifier des hypothèses et d'en faire émerger de nouvelles. L'entretien est une méthode de collecte de données à but informatives permettant de récolter et d'analyser plusieurs variables telles que l'avis, le sentiment, l'attitude, entre autres.

Pour ce qui est de cette recherche, l'entretien nous permettra d'effectuer une collecte des données pouvant faciliter la réponse aux questions ayant trait à l'impact d'une formation préalable en traduction sur l'élève interprète, aux solutions concrètes que les étudiant se trouvant dans cette même situation peuvent appliquer pour venir à bout des difficultés rencontrées pendant leur parcours.

Nous aurons des entretiens avec des enseignants choisis sur la base du fait qu'ils enseignent les matières principales que sont l'interprétation consécutive, l'interprétation simultanée et aussi la traduction à vue et aussi des élèves interprètes. Les informations pertinentes collectées dans le cadre de ces entretiens seront notées sur papier et les questions seront entre autres sur les types de difficultés que rencontrent la plupart du temps les élèves interprètes ayant suivi une formation préalable en traduction que ce soit en interprétation consécutive, en simultanée et en traduction en vue.

b- Groupe de discussion

Un groupe de discussion (ou *focus group*) est une méthode de recherche dans laquelle un groupe de personnes est réuni pour discuter d'un sujet prédéterminé. Il permet au chercheur de poser des questions au groupe pour faciliter la discussion. Il repose sur le principe de l'interrogation d'un groupe de 6 en moyenne.

Pour notre étude, nous organiserons des discussions avec des étudiants ayant le profil que nous recherchons, et nous leur avons posés des questions relatives à leur propre expérience tout en demandant comment ils ont fait face aux difficultés rencontrées.

VI- PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Ce chapitre traite de la présentation et de l'analyse des données collectées après l'administration des questionnaires, les entretiens et le groupe de discussion. Il est question ici d'apporter une réponse à nos questions de départ. Les résultats obtenus seront présentés en fonction des instruments de collecte des données utilisés.

Cette étude a porté sur un ensemble de 27 élèves interprètes et interprètes diplômés provenant des divers programmes d'interprétation présents dans la ville de Buea : il s'agit de l'ASTI et du PAUTRAIN. Cette population peut être décrite comme suit : Les étudiants inscrits en Master en interprétation de conférence du programme ASTI sont les plus représentés avec une proportion de 59,26% (soit 16 étudiants sur 27). Les étudiants inscrits au programme de Master en interprétation de conférence du PAUTRAIN sont au nombre de 11 (soit 40,74%).

En ce qui concerne la combinaison linguistique, la majorité des répondants ne possèdent que l'anglais et le français comme langue de travail. Une seule personne a trois langues de travail que sont l'anglais, le français et l'espagnol.

Les répondants ont pour la plupart un master en traduction. En effet, au regard de la figure ci-dessous, un peu plus de quatre cinquièmes des répondants a un diplôme de master en traduction. Un seul répondant dispose d'une licence et d'un master en traduction. Quant à ceux qui ont une licence en traduction comme dernier diplôme avant de commencer le master en interprétation de conférence, ils sont au nombre de deux.

En ce qui concerne les entretiens, seuls les formateurs en interprétation ont été interviewés. Le but de l'entretien était d'avoir l'opinion des enseignants sur le sujet car ils sont en contact avec les élèves-interprètes ayant suivi une formation en interprétation et savent mieux que quiconque quelles sont les attitudes et les performances de ces derniers en situation de salle de classe. Au total, nous avons pu avoir des entretiens avec quatre (04) enseignants et nous leur avons posé neuf (09) questions. Ces entretiens ont eu une durée de 15 à 20 minutes chacun. Comme mentionné plus tôt, les personnes ayant participé à cet entretien sont des formateurs à l'ASTI et PAUTRAIN.

Nous avons pu avoir une séance de discussion avec des étudiants ayant le profile que nous recherchons, c'est-à-dires des élèves interprètes ayant eu une formation préalables en traduction. La quasi-totalité de ces étudiants sont de l'ASTI.

Il était question lors de ces discussions de savoir quel est l'impact de leur précédente formation en traduction sur celles en interprétation, qu'il soit positif ou négatif. En suite de savoir si cet impact varie en fonction des matières en interprétation.

Comme nous l'avons précisé plus haut, nous avons opté pour le questionnement qui permet de connaitre le point de vue de chaque personne présente.

1) Impact d'une formation préalable en traduction sur l'élève-interprète

En ce qui concerne l'impact d'une formation préalable en traduction sur l'élève interprète, l'hypothèse de départ a été confirmée. Ce qui est une preuve que bien évidemment une formation préalable en traduction avant celle en interprétation entraine un impact tant bien positif que négatif. Les informations recueillies grâce aux questionnaires, aux entretiens et au groupe de discussion l'attestent clairement comme nous pouvons le voir dans les lignes suivantes.

a- Questionnaires

Les réponses obtenues grâce aux questions posées aux répondants prouvent à n'en point douter qu'une formation préalable en traduction a un impact considérable sur l'élève-interprète.

Après avoir pu identifier dans le questionnaire les étudiants avec le profile que nous recherchons. Au regard des réponses obtenues, plus de la moitié des étudiants ont affirmé

que la formation en traduction a été très utile pour eux, soit 87%. Les 15% restants ont trouvé cet apport soit moyen et soit simplement utile.

Pour ce qui est du fait de situer l'utilité de l'apport, 61% des répondants ont précisé que, cet apport était utile pour 22% et moyen pour 17%. Ce qui veut dire une formation en traduction constitue un grand avantage pour les élèves-interprètes.

Pour ce qui est de l'apport négatif de la traduction juste une infime partie des étudiants pensent que la traduction n'a pas été essentielle pour leur formation en interprétation. Et à la question de savoir si les étudiants pensent qu'ils auraient rencontré les mêmes performances s'ils n'avaient pas été en traduction ils ont répondu 'non'. Ce qui signifie que la traduction a un impact, donc 85 % des répondants l'ont confirmé.

b- Entretiens

Tous les formateurs interviewés ont confirmé qu'une formation en traduction a forcément un apport pour l'élève interprète.

A la question de savoir si la formation en traduction a été un apport tout le long du cursus pour ceux qui l'ont suivi avant de s'inscrire en interprétation, 90% des enseignants ont répondu par « oui » comme l'indique le tableau 1. Le tableau 2 quant à lui précise la nature de cet apport qui est surtout d'ordre linguistique.

Il convient de noter que parmi tous les choix proposés afin de déterminer à quel niveau une formation en traduction a été le plus utile, les enseignants ont plus opté pour la langue et la culture générale.

En outre, lorsqu'il était question de savoir si les formateurs pensent que leurs étudiants auraient eu la même réaction s'ils n'avaient pas eu une formation préalable en traduction, 4 enseignants sur 4 donc la totalité a confirmé par 'non', ce qui atteste que la traduction a véritablement laissé des traces indélébiles sur mes étudiants concernés.

c- Groupe de discussion

A l'issue des échanges, nous avons pu lever le voile sur l'impact véritable de la traduction sur l'élève interprète.

Lorsque nous leur avons posé la question de parler de leur expérience, les étudiants ont mentionné deux types d'impact : négatif et positif. L'impact positif se situait plus au niveau de l'amélioration de la langue, de la maîtrise de plusieurs domaines de spécialité, la terminologie. On a également pu noter l'impact négatif de la formation préalable en traduction sur l'élève interprète qui est cet esprit-là du traducteur à vouloir toujours trouver le mot juste et la recherche de la perfection, cette attitude qui cloue l'interprète et ceci constitue un véritable frein parce que l'orateur avance et le message reste non rendu.

2) Degré de cet impact en fonction des semestres et des matières

Il est question de lever le voile sur l'ampleur même de l'impact en fonction du semestre. Il sera question de faire une comparaison de l'attitude de l'élève-interprète au cours des différents semestres pendant leur formation en interprétation.

a- Questionnaire

Tout au début de la formation, on note que les étudiants étaient pour la plupart très motivés. La représentation en matière de pourcentage donne 74% d'étudiants très motivés, 22% pour ceux qui étaient juste motivés et 4% de ceux peu motivés.

A la lumière des questionnaires administrés, nous avons pu déterminer la fréquence à laquelle les étudiants ayant suivi une formation préalable en traduction cherchaient le mot juste et en fonction du semestre. La majorité des élèves-interprètes ont répondu qu'ils cherchaient toujours le mot juste au premier semestre. Mais à partir du deuxième semestre, on commence à noter une amélioration car on passe de 11 à 4 répondants qui affirment qu'ils cherchaient toujours le mot juste. A partir du troisième semestre et quatrième semestre, on a juste une infime partie continuait de chercher de chercher le mot juste.

Ce qui prouve que, la fréquence varie en fonction du semestre et on peut parler de changement mélioratif car on voit les étudiants s'améliorer au fil du temps.

En ce qui concerne la prestation, la majorité des étudiants observaient très souvent le silence au premier semestre lors qu'ils rencontraient des difficultés mais encore on se rend encore compte qu'au fur et à mesure que la formation avance, cette attitude disparaît peu à peu.

Bien plus, pour remédier aux difficultés auxquelles les étudiants faisaient face, on remarque que ces derniers optaient maintenant pour des synonymes plutôt que de rester silencieux face à la difficulté. Et cette tendance commence à se manifester au deuxième semestre et continue au troisième puis au dernier.

b- Entretiens

A la question de savoir à quelle fréquence les étudiants cherchaient le mot juste, les enseignants ont confirmé que cette tendance était beaucoup plus fréquente lors du premier semestre et qu'au fil du temps les étudiants changent cette attitude lorsqu'ils comprennent le principe.

Le degré de motivation était également beaucoup plus poussé à l'entame de la formation c'est-à-dire au premier semestre mais change avec le temps pour certains et ils finissent même parfois à abandonner.

c- Groupe de discussion

A partir des discussions menées avec les étudiants, nous avons pu réaliser que leur motivation était beaucoup plus poussée au début de la formation. La recherche du mot prenait le dessus que ce soit en traduction à vue, en interprétation consécutive ou en interprétation simultanée.

Au sortir de notre enquête, il ressort que la formation préalable en traduction, à un impact réel sur plusieurs compétences nécessaires à la formation de l'élève-interprète. En effet, la formation préalable en traduction a un impact sur le développement de la culture générale, le développement de la mémoire, le réflexe de recherche d'équivalent, l'amélioration du niveau de langue entre autres. Toujours parlant de cet impact, il a été noté qu'il est d'ordre positif et négatif. L'aspect négatif est dû au fait que l'élève-interprète ne se détache pas facilement des aptitudes, réflexes et techniques que ce dernier a acquis pendant sa formation en traduction. Autrement dit, l'élève a toujours ce souci de la perfection qui est le propre de tout traducteur. En outre, il convient de rappeler que selon les recherches menées, les résultats montrent clairement que l'impact surtout négatif varie et s'améliore en fonction du semestre. C'est-à-dire que, lorsqu'on essaie de faire une évaluation de la performance de ces étudiants en début et en fin de formation, on se rend compte que ces derniers se sont considérablement améliorés et ont pu comprendre le principe de l'interprétation. Les résultats obtenus montrent également que pour mieux travailler et améliorer leur compétences, les étudiants ayant suivi une formation en traduction doivent se soumettre à un ensemble d'exercices d'interprétation surtout oraux car l'art oratoire est un outil dont a besoin l'interprète pour une carrière réussie.

VII- CONCLUSION

Ce travail est d'une importance capitale parce qu'elle nous a permis non seulement d'effectuer une étude sur les élèves-interprètes ayant au préalable suivi une formation en traduction, par conséquent, elle est significative pour le domaine de l'interprétation.

En outre, elle servira de tremplin pour tous les étudiants interprètes qui voudront tes conseils, des techniques et des techniques pour réussir leur formation en interprétation.

RÉFÉRENCES/BIBLIOGRAPHIQUES

AbiAbboud, Stéphanie. (2010). Des compétences en traduction et en interprétation, Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université de Montréal

Anderson, J. R. (1982) : « Acquisition of Cognitive Skill », *Psychological Review* 89, p. 369-406

AIIC. (2021). Les modes d'interprétation. Récupéré le 25 août 2021 sur <https://aiic.fr/les-modes-dinterpretation/>

Angers, M. (1989). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Anjou (Québec), CEC Inc.

Angers, M. (1996). *Initiation à la Méthodologie des Sciences Humaines*. 2e Édition. Anjou (Québec) : Les Éditions CEC INC.

Arborio A-M. (2007). « L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier », dans *In Recherche en soins infirmiers* Volume 90

Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *In Recherches qualitatives*. 27 (1). pp. 127-140.

Biggam, J. (2008). *Succeeding with your Master's Dissertation. A Step-by-step Handbook*. New York: Open University Press.

Bréchon, P. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

BROUSSEAU G. (dir.) (1978). *Étude locale des processus d'acquisition en situations scolaires*. Bordeaux : IREM.

BROUSSEAU G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques ». *Recherches en didactique des mathématiques*, no 7(2), p. 33-115.

Bogucki, L. (2010). *Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Chabrun C. (2010) *Savoir, connaissance, compétence*, Blog perso de Catherine Chabrun, Un essai de synthèse sur ces trois vocables qui s'interfèrent voire se parasitent, le 13/01/10 - 10:40

Claire Margolinas, « Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 188 | juillet-août-septembre 2014, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 27 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4530> ; DOI : 10.4000/rfp.4530

CIBOIS, Philippe, *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*, Paris, Les Presses universitaires de France, Collection : Que sais-je ? No 3782, 2007, 127 p. Une édition électronique réalisée à partir du livre [Autorisation formelle accordée par l'auteur 16 décembre 2010, de diffuser ce livre dans Les Classiques des sciences sociales.] [En ligne] [Consulté le 5-9-14]. Disponible au: http://classiques.uqac.ca/contemporains/cibois_philippe/metho_analyse_enquetes/metho_analyse_enquetes.html

Combessie J-C (2007). *La méthode en sociologie*, Paris, Repères, La Découverte.

Dancette J. et al (2005). *La représentation des connaissances ; son apport à l'étude du processus de traduction*, Université de Montréal.

Gandu, S. (2017). *An Overview of Community Interpreting in Cameroon*. *African Journal of Social Sciences*, 8(7), 101-118.

GILE, Daniel. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam : John Benjamins.

— (1995). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Lille.

— (2008). « Compétences en traduction et formation par compétences » *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 21 :1, 1er semestre 2008, pp. 17-64. [En ligne].

Giambagli, A. (1993). *L'interprétation de Conférences Entre Savoir (Formation) Et Savoir-Faire (Talent)*. In *Lengua y Cultura*, Centro Virtual Cervantes.

Gile, D. (2017). Apprentissage de la traduction et de l'interprétation : amortir les secousses. Dans Behr, M. & Seubert, S. *Education is a Whole-Person Process*. Berlin: Frank et Timme. pp. 195-212.

_____ (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator's Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

_____ (2001, Juin). L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. In *Meta*. 46 (2). pp. 379-393. Consulté le janvier 2018, sur <http://id.erudit.org/iderudit/002890ar>

_____ (1995). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses universitaires du septentrion.

Gillies, A. (2013). *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*. London: Routledge

Kearns, J. (2008). *Translator and Interpreter Training Issues, Methods and Debate*. London: Continuum International Publishing Group.

Klimkiewicz, A. (2005). L'interprétation communautaire : un modèle de communication « triadique ». *TTR*, 18(2), pp. 209-224. <https://doi.org/10.7202/015771ar>

Laurencelle, L. (2005). *Abrégé sur les méthodes de recherche et la recherche expérimentale*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Mason, J. (2002). *Qualitative Research*. London/ New Delhi: SAGE Publications.

Moser-Mercer B., (2005) *The Teaching of Simultaneous Interpreting: The first 60 years (1929-1989)*. In *Forum : revue internationale d'interprétation et de traduction*. Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle, P 205- 225. Volume 3 No.1

N'Da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines: réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Paris: L'Harmattan.

Paugam, S. (2012). *L'enquête sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France.

Pires, A. (1997) *échantillonnage et recherche qualitative: Essai théorique et méthodologique*. École de criminologie, Université d'Ottawa, Ottawa.

Poisson, Y. (1983). *L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation*. 9 (3). pp. 369-378.

Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. London/ New York: Routledge.

Pöchhacker, F. & Minhua, L. (2014). *Aptitude for Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Selescovitch, D. (1999). *The teaching of conference interpreting in the course of the last 50 years*. In B. Moser-Mercer (Ed) *interpreting* 4 (1/2), 55-66. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Seleskovitch, D. & Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* (European Communities); tr. 1995.

SELESKOVITCH, Danica. (1968). *L'interprète dans les conférences internationales : problèmes de langage et de communication*, Paris : Lettres modernes.

— (1975). *Langage, langues et mémoire : étude de la prise de notes en interprétation consécutive*, Paris : Minard

— (1985). « Interprétation ou interprétariat? » *Meta : journal des traducteurs*, 30 :1, pp. 19-24.

Schenk, K. D., et al. (1998): « Differences Between Novice and Expert Systems Analysts : What Do We Know and What Do We Do ? » *Journal of Management Information Systems*, 15-1, p. 9-50

Sperling, G. (1960). *The information in brief visual presentations*. *Psychological Monographs: General and Applied*, 74

Setton, R. & Dawrant, A. (2016). *Conference Interpreting: A Trainers's Guide*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Saldanha, G. & O'Brien, S. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies*. London/ New York: Routledge.

Tardif, J. (1992) : *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Éditions Logiques, Montréal.

Tiayon, C. (2005). *Community Interpreting: An African Perspective*. Hermēneus.

Tryuk, Małgorzata. 2004. *L'interprétation communautaire. Des normes et des rôles dans l'interprétation*. Warszawa: Wydawnictwo TEPIS

Polskiego Towarzystwa Tłumomiaczy Ekonomicznych, Prawniczych i Sądowych *Revista de Traducción e Interpretación* (7).

Woroch, J. (2010). *La reformulation comme fondement de l'interprétation de conférence*. (Thèse). Poznan, Pologne: Uniwersytet Im. Adama Mickiewicza W Poznaniu.

<https://www.scribbr.fr/methodologie/observation/>, consulté le 23 Avril 2022

<http://www.erudit.org/revue/ttr/2008/v21/n1/029686ar.html>

<https://www.scribbr.fr/methodologie/focus-group/>, 23 avril 2022

https://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/meth_gde_f_19726.html, 23 AVRIL 2022