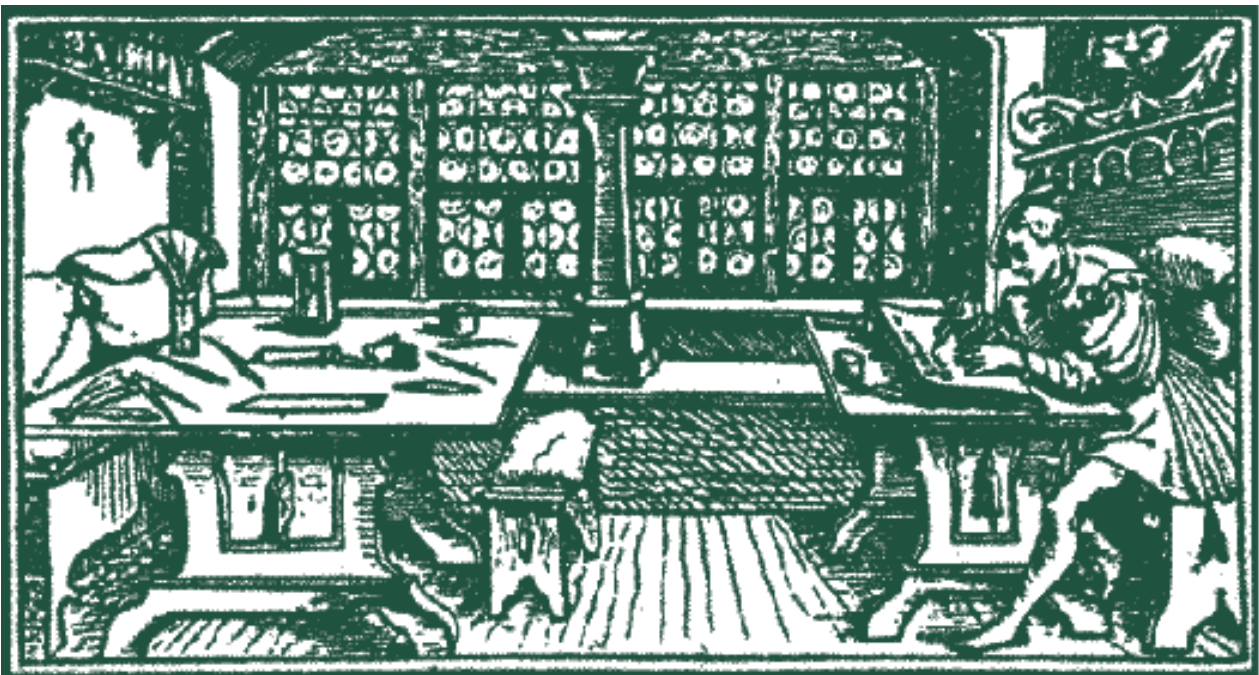




STUDIA UNIVERSITATIS
BABEȘ-BOLYAI



PHILOLOGIA

1/2011

S T U D I A

UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI

PHILOLOGIA

1

Desktop Editing Office: 51st B.P.Hasdeu Street, Cluj-Napoca, Romania, Phone +40 264 405352

SUMAR - SOMMAIRE - CONTENTS - INHALT

IZABELLA BADIU, Avant-propos.....3

SECTION 1 – PÉDAGOGIE DE L’INTERPRÉTATION

CLARE DONOVAN, Interpreter Training, Diversification and Flexibility: The Role of Recruiting Organisations5

MANUELA MOTTA, Facilitating the Novice to Expert Transition in Interpreter Training: A ‘Deliberate Practice’ Framework Proposal.....27

IZABELLA BADIU, L’auto-évaluation des étudiants en interprétation : quels moyens pour quels résultats ?43

ÉVA KÁLLAY, Coaching and Stress Management in Interpretation65

BOGDAN ALDEA, Elements of Curriculum Design for Interpreter Training Programmes71

SECTION 2 – RÉFLEXIONS THÉORIQUES

DÖRTE ANDRES, Dolmetschwissenschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts: ein integrativ konzipiertes Dolmetschprozessmodell79

MAŁGORZATA TRYUK, The Role of Theory of Interpreting and the Training of Conference Interpreters105

KARIN REITHOFER, English as a Lingua Franca and Interpreting121

SIMONA DAMIAN, An Introduction to the Morphology of Romanian Sign Language..133

EMANUELA-IUDITH SUSAN, La théorie interprétative de la traduction appliquée à un cours d'interprétation consécutive niveau master.....	139
--	-----

SECTION 3 – ASPECTS PROFESSIONNELS

IVANA ČEŇKOVÁ, Les interprètes de langue tchèque au sein des institutions européennes.....	161
LILIANA SPÂNU, Skirts and Suits in Conference Interpreting: Female Interpreters and Male Clients on the Current Romanian Market	175
IULIA BOBĂILĂ, Interpretación vs. mediación cultural – referencias al ámbito educativo español	191
MARIA IAROSLAVSCHI, The Language Mediator in Romanian Hospital Settings	199
LUANA AUDREY CHIRIȚĂ, Cultural Values in Interpreting	205

PROLÉGOMÈNES PÉDAGOGIQUES

ZOHRA HADJ-AISSA, Gestion mémorielle chez l'interprète de conférences. Approche cognitiviste (1).....	211
---	-----

BOOK REVIEWS – COMPTES RENDUS

<i>Les pratiques de l'interprétation et l'oralité dans la communication interculturelle</i> , ISIT, Lausanne, L'Âge d'Homme, 2010 (ALINA PELEA).....	225
CARMEN VALERO-GARCÉS, <i>Formas de mediación intercultural: traducción et interpretación en los servicios públicos. Conceptos, datos, situaciones y práctica</i> . Segunda edición, Granada, Editorial Comares, 2008/ <i>Forme de mediere interculturală. Traducerea și interpretarea pentru serviciile publice. Concepte, date, situații și aplicații practice</i> . Traducere, note și glosar METT2 coord. Anca Greere, Cluj-Napoca, Ed. Argonaut, 2010 (RODICA BACONSKY).....	228
<i>Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées/ International Review of Studies in Applied Modern Languages</i> , Cluj, Risoprint, no. 1/2008, no. 2/2009, no. 3/2010 (RENATA GEORGESCU)	230
PATRICK STEVENSON (éd.), <i>European Journal of Language Policy/ Revue européenne de politique linguistique</i> , Special issue: Multilingualism in Contemporary Europe: Challenges for Policy and Practice, Liverpool, Liverpool University Press, n° 2.2, 2010 (ALINA PELEA).....	234
<i>Actes du colloque «Les compétences des traducteurs et des interprètes en vue de l'intégration sur le marché du travail actuel»</i> , Union Latine – Université de l'Ouest, Timișoara, 2010 (IZABELLA BADIU)	237

Numéro coordonné par :

Conf. univ. dr. IZABELLA BADIU

AVANT-PROPOS

Si les études traductologiques ont reçu droit de cité dans la sphère académique depuis plusieurs décennies déjà, le domaine de l'interprétation de conférences, perçu à tort comme subordonné, reste de niche et assez peu abordé notamment dans des pays avec des langues de faible diffusion telle la Roumanie. Cependant, au vu de la distinction nette qui se fait entre la profession de traducteur et celle d'interprète dans les contextes professionnels, bon nombre d'études scientifiques pionnières gravitant autour des grandes écoles en interprétation – Paris, Genève, Vienne – ont vu le jour déjà depuis les années 1960-1970. Aujourd'hui, on assiste à un développement sans précédent de ce champ d'études qui inscrit de manière indélébile l'interprétation sur la carte des disciplines académiques d'autant plus que, en son sein, le mariage de la science (cognitive, psychologique, linguistique, pédagogique, sociologique) et de la professionnalisation est des plus heureux comme le veut toute stratégie d'enseignement supérieur après le processus de Bologne.

Avec l'évolution remarquable du Master Européen en Interprétation de Conférences (MEIC) de l'Université Babeş-Bolyai de Cluj selon des critères professionnels européens, nous avons estimé essentiel d'illustrer, en égale mesure, l'intérêt pour la recherche et la portée de nos efforts dans la dissémination des bonnes pratiques, des meilleures méthodes d'enseignement ainsi que des idées et des approches les plus novatrices en interprétation. Le présent volume en est la preuve. Rassemblant des contributions de collègues d'universités prestigieuses partenaires EMCI (*European Masters in Conference Interpreting*), de collègues roumains interprètes chevronnés ainsi que de jeunes diplômés du MEIC, ce numéro spécial *Studia Universitatis Babeş-Bolyai. Philologia* se veut surtout l'aiguillon de recherches et de réflexions toujours plus riches autour de l'interprétation de conférences.

Le double travail – pédagogique et scientifique – déroulé dans les cadres du MEIC ne serait pas possible sans l'assistance précieuse, à plus d'un égard, de la DG SCIC de la Commission Européenne et de la DG INTE du Parlement Européen. Le présent volume est publié avec leur soutien à travers le *Grant Agreement for an Action EP 02/2010-2011*.

Izabella Badiu, maître de conférences
Directrice du MEIC
Chef du Département LMA

SECTION 1

Pédagogie de l'interprétation

INTERPRETER TRAINING, DIVERSIFICATION AND FLEXIBILITY: THE ROLE OF RECRUITING ORGANISATIONS

CLARE DONOVAN*

ABSTRACT. Access to conference interpreting is now almost entirely through University-based training courses, usually at Masters level. Numerous courses have been set up to train students in the specific skills demanded by the profession. Recruiting Organisations have played varying roles in training in the past. After providing in-house programmes, they withdrew to a large extent from training. However, over the last few years, confronted with concerns about succession and also possible mismatches between general training and their specific needs, their involvement has increased. The reasons and modalities of this trend are examined.

Key words: conference interpreter training, recruiting organisations, history of interpreting, EMCI.

I. The Genesis and Development of Interpreter Training

Although translation and interpreting are key to the global economy and modern society, they are often poorly understood. There is a widespread misconception that they require merely language proficiency, but not that they are specific professional skills acquired over a period of years.

Training is at the conjunction of multiple connexions at institutional (academic), political and professional levels. The professional level includes both recruiters and individual interpreters. Inevitably, the forces of globalisation and other changes work on all these levels, leading to shifts and tensions. In the following, the interaction between training and recruiting Organisations will be considered, as will the ways in which this is affecting training design and content.

The need for professional training has only recently been established, as the early generations of translators/interpreters had by definition learnt on the job. The first permanent, professional courses were set up only in the late 1940s and the 1950s (ETI in Geneva in 1946, ESIT and ISIT in Paris in 1957). In fact, interpreter training, predictably, has followed the pattern of the profession as a whole.

* **Clare Donovan** has been working as a professional conference interpreter for the past 25 years. She is a member of AIIC. She has been Director of the Master in Conference Interpreting at ESIT, Université de la Sorbonne Nouvelle, for the past 15 years. She participates in various international bodies on interpreting and interpreter training. After completing a PhD in Translation Studies in Paris, she has written widely about different facets of conference interpreting. E-mail: Clare.Donovan@univ-paris3.fr

Training, although not new, has only emerged in organised form and as the main route of access to the profession in recent years. Colonial powers and explorers, for instance, did organise “training”, generally kidnapping or holding hostage the sons of traditional rulers and subjecting them to a combination of language immersion and indoctrination. This mode of training presumably did not encourage student empowerment, even if the interpreters thus trained were able subsequently to assert some independence. The first “school of interpreting” along these lines was set up in Saint Louis in Senegal in 1855. In fact, it was the first of many “écoles d’otages”, as they were aptly known.

In the sixteenth century Cartier had already adopted a similar policy in his exploration of Canada, with some tragic results:

« En France, ou Cartier avait ramené quelques sauvages canadiens, on s'occupait de les instruire, afin de trouver en eux des interprètes et des auxiliaires pour la civilisation de leurs compatriotes: ils furent baptisés le 25 mars 1538; mais le changement de climat leur devint funeste, et ils moururent tous sauf un seul (une jeune fille) avant qu'on put tirer d'eux aucun service. »¹

Modern interpreter training, whatever its failings, is at least not coercive!

Even as conference interpreting gradually emerged as a distinct profession, interpreters were expected to learn on the job, through a process of “trial and error”, to paraphrase Chernov in his description of early simultaneous interpreting in the Soviet Union (Chernov 1999: 42). The introduction of simultaneous interpreting, perceived as being particularly demanding, did lead to some attempts at specific training for given assignments, such as the short course in simultaneous interpreting for the interpreters at the ILO conference in 1928. Brief training was also provided for the interpreters at the Nuremberg Trials after rigorous testing.² (Baigorri Jalon 1999), although in this latter case the training was somewhat haphazard with some interpreters getting little or no prior practice before entering the courtroom (Gaiba 1999).

During what may be perceived as an intermediate stage, longer specific training courses were organised by International Organisations, such as the one conducted with United Nations sponsorship at the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages in Moscow (for further details, see Chernov 1999). A similar course was set up for interpreters with Chinese when Chinese was added as an official language in 1973. There was also the internship organised for many years by the European Commission which produced some fine interpreters for that Institution. This was a mixture of formal training by their own interpreting staff and exposure to authentic meetings in the “dumb” booth. However, the Commission

¹ « Voyage de J. Cartier au Canada 1535-36: Brève et succincte introduction historique » in Canadian Documents Collection: <www.canadachannel.ca/HCO/index.php/1535-36_Relation_originale_de_Jacques_Cartier>. Accessed August 2010.

² cf. Mackintosh J., 1999, *Interpreting*: 5% of the 400 candidates who applied to the Court authorities were selected.

services decided in 1997 to discontinue the six-month internship because of the cost and to rely on Universities to produce the interpreters required. They did continue to offer short internships to students from China and Vietnam. The Canadian Parliament offers interpreter graduates with no prior experience an internship with several stages of testing. This can be seen as a top-up course, but the Parliament is not involved in basic training directly. Other Organisations or Institutions have only rarely provided basic interpreter training, with the exception of Courts for language requirements arising due to specific court cases. Thus, the International Criminal Court in The Hague has organised accelerated training courses for interpreters with Swahili and Acholi with English (2006-7) or more recently Sanjo, a Central African language, with French (2010).

Most of the courses today that give direct access to the profession, – as opposed to language courses that include a few preliminary exercises in oral translation, – are provided within a University structure, increasingly at Masters level and generally combined with or in the same Department as a written translation course. ETI, the first modern University-based course, was founded in 1946, followed by ESIT and ISIT in Paris in 1957. The trend towards professional training in an academic structure has gathered pace in recent years, with the professionalization of conference interpreting generally. Accreditation requirements of International Organisations, particularly the European Institutions, have acted as a spur, but this is a worldwide trend. For instance, the discernable move towards the professionalization of interpreting in countries such as China has also seen the emergence of professional training courses there (Dai 2004).

Today, nearly all interpreters entering the profession have received formal training at a University.

Numerous University-based courses have been created over the last twenty years, to meet the needs of the institutions of globalisation which nearly all have more than one official language and thus require a steady supply of reliable interpreters with a range of languages. Courses were set up in Romania (Cluj), Estonia (Tartu, Tallinn) in the lead-up to EU enlargement or in Ireland (Galway) to meet new demand. The trend continues: the expected surge in demand for English-language interpreters over the coming decade is leading to much interest in the creation of new courses in English-speaking countries. A course has just started in Nairobi (June 2010). Others are planned to open over the coming months, for instance, at Manchester University in the autumn 2010. Long-standing attempts have been underway to re-launch a course at Georgetown, Washington, after a previous programme folded following the demise of the two founders, Margaret and David Bowen. After a period of standstill, there has been a flurry of activity in Russia and its former satellite countries, with numerous University-based courses being set up over the last five years, notably in St Petersburg (Herzen University), in Moscow or in Astrakhan. A course is due to start in Maputo, Mozambique, with a view to ensuring continued use of Portuguese in Africa.

These University-based courses train conference interpreters for all markets, whether the private market, for official national needs or for the institutional market. The range of job opportunities open to graduates varies considerably depending on the intake and, more specifically, the students' language combination. A student with English and Russian can expect to work for a wide range of clients, both private and institutional. Students with less-widely spoken languages will have a narrower range of opportunities. A graduate with Slovak, for instance, as a mother tongue will be dependent to a large extent on work provided by the European Institutions. In the latter case, owing to the restricted openings, the University course will in effect be training students directly for a single recruiter and thus acting in lieu of an internship.

Anyone can set up business as an "interpreter" and canvas for clients, as conference interpreting is not a registered profession³. Indeed, in Romania any graduate of a BA in languages can register officially with the Ministry of Culture as an interpreter.⁴ Against this backdrop, it is striking to note the willingness of numerous professional interpreters to invest time and energy in training, despite no or poor pay (at least in comparison to interpreting fees) and the lack of official recognition. Despite this situation, there is no shortage of interpreters prepared to come in once a week to give a class. Founding members of AIIC, such as Christopher Thiéry, Danica Seleskovitch, Marie-France Skunke or Wadi Keiser were also the first formal trainers, developing teaching paradigms, such as the progression from consecutive to simultaneous or the importance of re-formulation, that are still major principles of interpreter training today (Thiéry 1981, Seleskovitch 1968, Keiser 1974). Leading professionals continue to provide training, alongside their interpreting assignments.

The professional interpreters who teach on University interpreting courses are anxious to maintain the standards of their graduates, perhaps particularly in those countries where students have language combinations giving them access to a wide market. They see part of their function as that of "gatekeeper" to ensure quality, thus protecting the reputation and the status of the profession, but also an ethical stance and pride in a skill. Partly because of this professional cohesion around training issues, the unregulated nature of the profession has not led to the fragmentation of the market one might have expected. Most national markets are broken up into a rather nebulous "grey market" and a higher-level official market. There is some overlap between the two, but generally the more prestigious and demanding assignments are allocated to a small pool of well-trained interpreters commanding reasonable rates of pay and working conditions. These are by and large the interpreters who have graduated from University-run training.

³ This may seem surprising, given that court interpreting requires certification and accreditation in an increasing number of countries. Discussions within AIIC on this subject have never achieved sufficient consensus to push for either.

⁴ Communication at ESSE 10 Conference in Turin, given by Anca Greere of Babeş-Bolyai University Cluj.

Recruiting Organisations play an active role in this process, as they have accreditation tests or procedures that corroborate or refute the decisions made by the University training courses. To some extent, their tests act as a proxy for accreditation into the profession generally. Their standards inevitably play back through to the assessment criteria applied to graduation decisions. As the accreditation applies, not only to permanent staff, but also to independent interpreters who are hired for specific conferences, this affects the market generally. Many of the trainers on the University courses also work for International or regional Organisations and thus have a clear grasp of the standards demanded there.

This distribution of roles has worked in a fairly satisfactory manner over the past few decades, but there is a growing sense that the compartmentalisation between training and recruitment has generated mismatches and hence wastage. Interpreting courses provide professional training. As such, their success or failure can presumably be measured by the future achievements on the interpreting market of their graduates. Yet, following a survey of recruiters, Durand claims that recruiters note a growing gap between their expectations and the graduates of training courses (Durand 2006).

This would seem to be borne out by the fact that, despite the numerous applicants for interpreting posts, some posts are not filled. Many graduates fail free lance tests, although for these there is no fixed number of posts or quota system. Pass rates at the European Commission are about 20%, indicating a gap between training and the recruitment requirements of Organisations.

Moreover, recruiting Organisations are facing a looming wave of retirements amongst staff interpreters, whilst needs remain constant. This has generated considerable concern about succession.

“The European Commission’s interpreting service faces a potential succession crisis for linguists for a number of languages – and a shortage in several others. Without an increase in the number of qualified graduates from interpreter schools and universities, the EU Institutions will lose at least one third of their English language interpreters by 2015...” (Commission, Memo/09/74).

The situation is similar for other bodies and other languages. Thus, institutional recruiters are alarmed about issues of both quality and quantity in terms of interpreter training. Claude Durand notes “l’écart constaté dès aujourd’hui entre les besoins de recrutement d’interprètes de conférence des organisations internationales et la production quantitative et qualitative des filières de formation d’interprètes” (Durand 2006).

II. Institutional Tensions and the Role of Recruiting Organisations

Conference interpreter training, as seen above, has developed mainly within the institutional setting of Universities and this despite the fact that in many

countries even translation, let alone interpreting, is not recognised as an academic discipline. The courses are therefore often housed in Linguistics or Modern Language Departments. Despite the inevitable restrictions and constraints that this entails, early members of the profession and notably founders of AIIC were quick to realise the importance of having academic training at post-graduate level, as way of bolstering the profession's status and of ensuring recruitment of applicants with sufficient intellectual maturity. The State Department information sheet on interpreting⁵ stresses the importance of general culture and educational attainment. There is indeed general agreement amongst trainers and recruiters alike that interpreters require a university education, broad general knowledge and intellectual maturity. It has been stated repeatedly since the first handbooks on interpreter training down to the present day that interpreting training should be post-graduate and academic (Herbert 1952, Keiser 1978, Bowen 1989, Longley 1989, Moser 1985 and 1994, Seleskovitch and Lederer 1989, 2002). This view is summarised by Lederer and Seleskovitch:

« Avant d'être admis à se présenter, les candidats à l'interprétation devront être passés par l'université, gage d'une certaine formation intellectuelle. »⁶
(Seleskovitch & Lederer 2002)

As hinted at above, in interpreter and translator courses – as in other areas of professional training – there is inevitably a tension between the academic and the professional community. Courses wish to benefit from being located within universities, whilst maintaining professional control over training. However, contrary to the patterns observed and/or predicted by Abbott (Abbott 1988), it cannot be claimed that conference interpreter training has been taken over by an academic community. On the contrary, in many instances professional interpreters have managed to keep or (re)gain control of University-based courses⁷. Many of the trainers are full-time practising professionals who give only one class a week. There have been courses structured entirely in this way, such as the French Foreign Ministry funded course in Belgrade. Despite academic regulations and practice; most of the EMCI⁸ or CIUTI⁹ courses have only one or two tenured staff members, the bulk of the classes being given by full-time professional interpreters. As seen above, training is perceived as a commitment to the upholding of quality,

⁵ State Department web site. Information sheet, S. von Reigersberg.

⁶ “Before being allowed to apply, candidates for interpreting should have a university degree, which attests to a certain intellectual background.” Author's translation.

⁷ This has notably been the case of the courses set up or developed in the lead-up to EU enlargement in Romania (Cluj), Poland (Warsaw) or Budapest (ELTE).

⁸ EMCI, European Masters in Conference Interpreting, consortium of 18 Institutes, established to defend quality standards. www.emcinterpreting.org

⁹ CIUTI, International Permanent Conference of University Institutes of Translators and Interpreters, an organisation with 36 conference interpreter training programmes as members, most at Masters level. www.ciuti.org

professional standards and conditions. It explicitly aims at transmitting a certain vision of the profession and is thus closely bound up with socialisation.

It is perhaps surprising that such structures have worked so well for so long, given the pedagogical and administrative demands of interpreter training. Student numbers tend to be small, teacher-student ratios high and quite rigorous selection is applied. The number of applicants at the ESIT course has averaged 300 for many years, yet only about 40 are accepted each year and only half of those enter the profession. Elsewhere, student numbers rarely exceed 25 (Donovan 2003). Yet, the number of trainers required is relatively high, given the structure of teaching around language pairs. Perhaps the most controversial demand made by these courses is precisely that trainers should be practising professionals. This runs counter to usual academic recruitment channels. Few practising conference interpreters are willing to give up well-paid assignments to do a Doctorate and write up a PhD and, conversely, lecturers with tenure are not often free to have an interpreting career.

Student profiles too are atypical. At ESIT intake, as in many Institutions, is at Masters level, with many students having already done a Masters degree in another discipline and having experience in other fields. The average age of students enrolled in the interpreting section is late twenties, with many students in their early thirties. For the academic year 2009-2010, the average age of the second year students was 30.9, ranging from 24 to 49. Trainers express a preference for more “mature” students over young university graduates, just as they prefer students who have studied subjects other than languages. Elsewhere, students may almost all be in their 30s and 40s. This is the case at Buéa (ASTI) and at the new course in Nairobi where candidates have all worked for some time and indeed continue to do so, often as translators or language teachers. In Nairobi, as in the short-lived French government sponsored course in Belgrade, all students continue to work full-time, dedicating their evenings and weekends to interpreter training. Clearly, this requires considerable flexibility on the part of course managers.

Selection is generally not restricted to intake, but is ongoing on the basis of actual skill acquisition. However, in many parts of the world, it is taken for granted that students enrolled on a University course will graduate successfully provided they hand in assignments. Introducing genuine selection is very contentious. Arjona Tseng has described the difficulties of running an interpreting course when confronted with the refusal of university authorities to accept failure of students (Arjona Tseng 1994). Academic authorities may be reluctant to accept high attrition rates and also wary of opening up assessment panels to outside experts (practising professionals and recruiters). There is thus a tension between academic norms and professional demands, with training courses caught in the middle.

It should be clear from the above that interpreter training does not fit very comfortably into standard academic frameworks. Course managers are forced to negotiate exemptions and special conditions with their university authorities. Examples of such exceptions include acceptance of outside assessors on panels or

dispensation for tenured staff to accept a limited number of interpreting assignments. However, such waivers or dispensations are precisely that and, as such, are always vulnerable to erosion or at risk of re-negotiation when authorities change. The fact that the Georgetown course folded after the founders' death illustrates clearly the fragility of such training structures.

This has made it problematic to set up professional-level courses and to safeguard ideal operating conditions for established courses. One reason for the relative success of the endeavour has been the perceived prestige of successful conference interpreter training, with the links it brings to international Organisations and high-level national authorities¹⁰. This has helped the profession carve out exceptions to usual academic strictures. Indeed, the recruiting Organisations have reacted more recently to this situation by intervening at various levels. Much of the involvement of recruiting Institutions in these courses stems from fears that the balance between academic requirements and professional demands is fragile and may well tip towards academe at any moment.

The institutions of globalisation, after having delegated the training of interpreters to national Universities, still continued to provide some pedagogical assistance and other forms of support. There are now signs, in the face of anxieties about future needs and worry about the level of some of the graduates, of closer Organisation-University cooperation on interpreter training. Many of the more recently established courses were set up with strong political and even financial backing from the European Institutions. One very fruitful channel of cooperation has been the EMCI, the European Masters in Conference Interpreting. This is somewhat of a misnomer, as the EMCI is more a consortium of Universities designed to promote best practice than a Masters degree as such. It was set up in the lead-up to the largest wave of European Union enlargement with a view to facilitating the daunting transition from 11 languages to 21, and then 23! The core curriculum¹¹ drawn up by the EMCI on the basis of generally-accepted training principles was widely publicised and extensively referred to in negotiations with national authorities as a way of advocating flexibility when introducing interpreter training. The reference to a European-wide body of best practice has proved persuasive in many instances. It meant that practising conference interpreters could be given responsibility for training choices in newly-established courses, such as the one at Cluj University or at Bogazici University in Istanbul. It must be said that the European Institutions have thrown their weight – both financially and in terms of personal commitment – behind the consortium. In 2010 the total grant given to the EMCI amounted to 340,000 euros¹².

¹⁰ C. Thiéry, for instance, was the official French Presidential interpreter for many years while also in charge of the Interpreting course at ESIT.

¹¹ See EMCI website: www.emcinterpreting.org

¹² Provisional figure, to be confirmed in the light of actual expenditure. Information conveyed by EMCI Coordination Secretary, Manuela Motta, August 2010.

Another striking example of this kind of cooperation is the Agreement signed in 2010 between the United Nations and sixteen selected Universities, involving commitments of pedagogical assistance from the United Nations, but also efforts at coordination and more UN-adapted course content by the Universities. The Agreements also encourage inter-University cooperation and coordination, along similar lines to the EMCI, with the holding of regular conferences¹³ and the development of a joint website. A tacit assumption behind the creation of such networks is that a consortium or group of training institutions are better able to obtain satisfactory teaching conditions from their parent Universities or authorities.

A major event in the world of interpreter training was the Pan African Conference on Translation and Interpretation, held in Nairobi early in 2009¹⁴. It followed on from a fact-finding mission and report by Noel Muylle, retired head of the Commission interpreting services, working in close cooperation with Rudy van Dijk at UNON. Although the report covered language profession needs generally, including translation and community interpreting, it and the ensuing conference sparked interest primarily amongst recruiters and trainers of conference interpreters. The Institutions present included the United Nations, the African Development Bank, the ACP, the African Union, but also the European Parliament and Commission. Nearly all these bodies were represented by heads of conference interpreting services. The conference has led to support for a translator/conference interpreter course at the University of Nairobi, set up in record time, less than 18 months later. This course is designed to train much-needed translators and interpreters for Africa, with mutual commitments concerning pedagogical assistance and course content between the University and the United Nations office in Nairobi. It has been followed by a second course in Maputo, again established with strong backing from the European Institutions and from the Portuguese authorities. It might seem surprising that the European Institutions and a European government (Portugal) should make such a commitment to training in Africa. However, within the profession very little surprise was expressed, for it is generally understood that conference interpreting is a global market, closely linked to issues of language use and status, and multilingualism. Moreover, the number of promising candidates worldwide is necessarily small and measures taken to boost the pool of applicants are seen as being beneficial to all recruiters.

What is perhaps most striking about these instances of Institution-University cooperation is the commitment of the Organisations at the very highest level, indicating great concern about and interest in the quality and supply of interpreting staff. Thus, Director General of DG-SCIC (the European Commission Interpreting Directorate General) Marco Benedetti, travelled in person to Nairobi in

¹³ The first of these conferences is to be held in Salamanca in May 2011.

¹⁴ For the report of the conference, see http://www.iamladp.org/PDFs/2009_docs/Panafrican_conference_report_11March%202009.pdf, consulted August 2010.

January 2010 to meet the University authorities there and convince them of the importance of the new Masters course. Similarly, the deputy Director General of the United Nations, Mr Shaaban, travelled from New York to Europe to be personally present at all the signings of the UN Convention with the selected Universities. Other Organisations, despite more limited means, regularly send to Universities staff members to assess at final exams or to give conferences about their work and structures. The presence of high-level officials from these Organisations at signing ceremonies or the inauguration of new courses testifies not only to the interest of these bodies in interpreter training, but it is also a way of sending a clear signal to the University – and beyond, the political – authorities. Thus, these Organisations engage their prestige in trying to swing the balance of training towards professionalism. The Universities in turn seize upon this to bolster their own prestige in relations with the national education authorities. Mr Shaaban's signing of the Convention with ESIT featured large on the University website for several weeks.

The Director General of the European Parliament, Olga Cosmidou, anxious that national educational authorities do not have a clear grasp of the specificity of interpreter training, organised in November 2008 at Leuven a major conference for Rectors of Universities where such courses are provided. The conference was explicitly designed to convince University managers that the usual academic requirements and constraints should be waived for interpreter training. To some extent, the conference crystallised the tensions between recruiters, national bodies and trainers. 31 Rectors from all over Europe attended this unique event. Ms Cosmidou's counterpart at the European Commission, Marco Benedetti, and their respective long-time heads of Multilingualism, Patrick Twidle and Brian Fox, have toured capitals extensively over the years, trying to convince politicians of the importance of interpreting and of ensuring conditions conducive to sound training. The top-level Commission delegation met Lord Dearing at length during his preparation of his report on language teaching in the United Kingdom.¹⁵

These projects can be seen as interesting experiments in finding a balance between University-embedded training and the professional requirements of major recruiters. They illustrate the commitment of these Organisations to high-level training of good quality interpreters, but also the difficulties they perceive for University-based courses to produce graduates with the right mix of skills and specific expertise.

III. Interpreter Training Content – Ties and Tensions

The literature about the teaching of translator training is rich in criticism of traditional training methods. Krings refers, in explaining the inadequate translations

¹⁵ Report by Sir Ron Dearing. It can be consulted at www.heacademy.ac.uk or <http://www.leeds.ac.uk/educol/niche>. Consulted August 2010.

produced by students, to the frustrating and non-communicative character of translation instruction in translator training programmes (Krings 1986: 501, quoted in Kiraly 2000). Ladmiral identified and criticised the “performance magistrale” approach to translator training as far back as 1977. This criticism has since been developed by a number of translator trainers such as Baer and Koby (2003).

Kiraly has been a vociferous critic of what he calls traditional transmissionist translator training which he associates with the academic community. He condemns it as “inauthentic, inactive and disempowering”. In contrast to the traditional classroom exercises, he identifies a more authentic practice – more closely associated with the professional community (Kiraly 2000: 52).

Probably because interpreter training is largely in the hands of professional, practising interpreters, there is a sense that the more glaring flaws of traditional translation training have been avoided. Trainers agree on the need to embed learning in a credible frame and provide assessment against a professional yardstick. Interpreter trainers do not recognise the relevance of criticism of authors such as Kiraly and Krings. There is of course debate amongst the interpreter trainer community over pedagogical methods and also the theoretical underpinnings, as witnessed by discussions from the 1970s to the 1990s about deverbalisation, for instance (Déjean 1998, Gile 1990, Lambert & Moser 1994). However, there is a broad consensus about the basic process-oriented approach (Gile 1995) and in particular the importance of professional involvement. It must be said also that interpreter training lends itself to – indeed requires – active participation of students and modern technology makes it easier for them and trainers to access authentic conference material.

The AIIC website has a large section aimed at people considering interpreting as a career. Simple explanations are provided in question and answer form.¹⁶ The wording is of great interest, revealing as it does the Association’s (and hence the profession’s) implicit attitudes to professional practice, but also training issues. Under “what will a conference interpretation training programme teach me?” prospective students can read “to understand what the speaker wants to say” [not “says” – my square brackets]. The teaching described is explicitly linked to future professional practice and is also clearly influenced by the interpretive theory of translation. The final two bullets given in reply to the applicants’ imagined questioning are that courses will teach them “to observe a code of conduct” and “to prepare for entry into the profession”.

The interpretive theory of translation, referred to implicitly on the AIIC web page, is inspired by interpreters’ own observation of their interpreting practice and was formalised in part with a view to informing teaching principles. It aims at providing students with the means to identify a sense, as activated in a given situation, and transmit that sense freely in another language. This method is

¹⁶ <http://www.aiic.net/ViewPage.ctm/page56.htm>. Site consulted August 2010.

developed and justified in highly structured form in *La pédagogie raisonnée de l'interprétation* (Seleskovitch & Lederer 2002). This guidebook has been translated into a range of languages and is widely consulted by trainers.

Other trainers/authors, with no direct connection with the interpretive school as such, advocate a similar approach. Thus, Roderick Jones, the author of a much-cited training manual, *Conference Interpreting Explained*, emphasises the conference interpreter's – and hence the student's – active agency in constructing meaning. He states this as a principle of interpreting at the very beginning of his book written for a target audience of students in conference interpreting:

“The interpreter’s task is to instil meaning into the text for the target audience, if necessary (and if possible) by providing the requisite explanations or even changing the original speaker’s references, provided this conveys to the audience precisely what the speaker wanted to say.” (Jones 1998: 4)

Seen in this pedagogical paradigm, the training is intended to help students take decisions on the basis of understanding in an authentic situation. They are expected to have at the outset the required language proficiency to avoid working with a “mental lexicon” and to grasp situation-specific meaning.

Although training in the Soviet block, given the political constraints and expectations, tended to emphasise a more literal rendition of elements of political dogma, practising conference interpreter trainers nonetheless emphasised from the outset the importance of understanding a message, not just parroting words. Describing the UN training course in Moscow, Chernov notes:

“What influenced the UN training course for interpreters was, from the beginning, the implicit recognition of the fact that instead of simply dealing with words, the interpreter should render the ideas of the speaker.” (Chernov 1999: 44).

With a view to enabling trainees to grasp speakers’ meaning, classes were provided in international law and the UN structures, amongst others, and authentic UN material was used for interpreting exercises.

Since the collapse of the Soviet Union and the enlargement of the European Union, there has been growing cooperation between training Institutions in Western Europe and the former Soviet block. A Tempus project was set up in 2007 between Herzen University in Saint Petersburg, Westminster University in London and ESIT in Paris. This involved considerable expertise transfer, with Herzen lecturers attending training courses in London and Paris. The project has led to the establishment of a Masters degree in Translation and Interpretation at Herzen University.

In China where ideological constraints still prevail for political meetings, there is nonetheless a flourishing interpreting market for corporate clients and technical meetings. This has led to the setting up of numerous interpreter training

courses, many for business or dialogue interpreting. There is a successful course in Shanghai (GSTI) producing outstanding conference interpreters using a typically Western-style teaching approach. Indeed, one of the regular trainers there, Robin Setton, has also taught extensively at ESIT in Paris and ETI in Geneva and written books and articles on the subject of training (Setton 1999). Interestingly, Setton has developed the notion of anticipation in simultaneous interpreting, following on in part from work by Chernov (Chernov 1994). Interpreter trainers teaching at two Beijing Universities approach memory and omissions in simultaneous in a recent article from an angle strongly marked by Seleskovitch and Lederer's notion of deverbalisation (Zhang Wei & Wang Kefei). These are illustrations of the truly global nature of interpreter training. Another example of this is the interpreter training courses in Seoul, South Korea. Both at Hankuk and at Ewha Universities, the courses are strongly influenced by trainers who graduated from ESIT in Paris and who have imported the interpretive theory of translation to Korea (Choi 1990). The ETI training for trainers' course, organised annually, exerts considerable influence also on teaching worldwide. The course is organised to a large extent on-line, with just one week of intensive classes in Geneva, which makes it accessible to trainers from all over the world.

IV. Recruiting Organisations' Intervention in Teaching

Despite the broad consensus about teaching techniques and the professional input, training can suffer from the limits of the classroom. The standard classroom situation does not necessarily match an actual interpreting situation. Generally, all participants understand the two languages being used (classes are organised by language pairs). Yet, the usual incentive in interpreting is the need to transmit a message, to communicate. Lee has pointed out this artificial nature of class settings when everyone understands both the SL and the TL. "This potentially acts as hindrance to students' learning interpretation skills for the essential need to achieve communication is missing in the minds of the students..." (Lee 2005: 106).

Moreover, typically students interpret passages in turn, with corrections between each interpretation. This does not give them the chance to gain in confidence, to overcome nerves or to become more familiar with the speaker. Other teaching limitations are a limited number of live speakers, especially on smaller courses with fairly homogenous intake. Speakers with native English tend in particular to be in short supply. Given low student numbers, it is not unusual for there to be only one student with a given language on the course. This means that there may be no regular speaker amongst the students to provide input for regular practice.

Finally, most trainers are full-time practising interpreters who come in to give one or two weekly classes. This has major advantages in terms of professional input, up-to-date knowledge of the market and graduates' work prospects. However, it does mean that they may have insufficient time for coordination with other trainers.

From the recruiting organisations point of view, there is another tension, which is that the training courses are teaching interpreting skills for all circumstances and meeting types, whereas the Organisations see their needs as being specific. The United Nations, for instance, looks for interpreters who can work at high speed and who will use accepted translations for the political and diplomatic terms and collocations typically used in meetings there. Many Organisations require some interpreters to work back into their B language. This is routinely the case for the Arabic and the Chinese booth. Time may be lacking on many courses to bring students' B language interpretation up to the level required. For all these reasons many interpreting course graduates, despite generic proficiency, do not pass accreditation tests, at least not at their first attempt.

The brief induction training of the past did not encounter this problem. The practice sessions for the Nuremberg Trials involved exposing the trainee interpreters to mock trials, using the previous day's transcripts (Gaiba 1999: 14). The UN course in Moscow focused on UN speeches and background knowledge relevant to the work there (Chernov 1999: 44).

This has led recruiting Organisations to provide various forms of teaching assistance and support, through a number of imaginative channels, ranging from one-day special events presenting the Organisation to students and student visits through to mock video-conferences. Their intervention can offset some of the drawbacks of standard interpreter training, such as predictability of classroom routine, lack of diversity in live speakers.

When the European Commission terminated its own in-house training, it continued to offer Universities what is known as "pedagogical assistance". Volunteer interpreters would be sent for a day to give extra teaching to students. This helped to supplement the University courses' own training resources and also to provide input from a colleague working in Brussels. Since, the range of "pedagogical assistance" has been widened to include one-day conferences about the Commission or advice for trainers. This assistance also includes participation in exams, whether selection, interim or final. In the meantime, other Organisations also provide similar assistance, although in a less formal and structured way. Upon request, they will frequently send a staff member to give some supplementary teaching or make a presentation about their Organisation. Thus, the European Court regularly sends a team of two permanent interpreters to teaching Institutions to present this body and to work with students on specific cases.

One feature of interest is that typically one or even several trainers from the host Institution will be present for the classes or conferences by visiting colleagues¹⁷, thus generating an exchange of broader expertise between trainers and representatives of the Organisations. This results in considerable pedagogical interaction with team teaching and joint assessment of students.

¹⁷ Indeed, this is formally a requirement of the European Commission's pedagogical assistance programme.

Many Organisations now allow students and recent graduates to attend meetings and to practice in what is known as the “dumb” booth, often benefitting from feedback from experienced staff interpreters or accompanying trainers. This usefully supplements the standard classroom practice, providing exposure to a wide range of accents, especially in English, to the in-house technolect or jargon and to authentic working conditions. It thus helps to overcome some of the shortcomings of standard classroom practice enumerated above. The novice interpreters can listen in to the output produced in the booths and see how experienced colleagues negotiate difficulties. Students from many training Institutions have the opportunity to attend the Parliamentary Assembly of the Council of Europe, the United Nations meetings in Geneva or New York or the Plenary of the European Parliament. One student from ESIT echoed a widespread sentiment in describing the latter visit as an “épiphanie”, that made her realise the true place of interpreting¹⁸.

The EMCI, co-funded and sponsored by the European Parliament and the Commission, has had a major impact on training methods and content, in that it has fostered cooperation, mobility and debate amongst the member Institutions and beyond, reinforcing the contacts between trainers. One feature of the consortium is teacher mobility. In clear terms, this means that trainers may accompany a group of their students to another teaching Institution or may come to that Institution to give extra teaching. This opens up considerable opportunities for team teaching and conferences with a range of languages used. This enriches pedagogical experience, thus offsetting some of the limitations of individual courses mentioned, such as restricted language combinations and number of speakers. It also has considerable advantages in creating a more realistic and motivating interpreting experience for the students. It is worth noting that although travel expenses may be reimbursed out of the EMCI grant if the application is approved, the trainers receive no compensation for these visits and often give up paid interpreting assignments. This is an indication of just how useful the shared teaching is considered. Indeed, there is tremendous interest in the interpreting community for training. This is true of both staff and free-lance interpreters who give up free time to participate in teaching projects.

One example of such mobility is that between ESIT in Paris and ELTE in Budapest. The courses are very different in structure and in student intake, the ELTE¹⁹ Masters degree in conference interpreting in Budapest was developed recently, building on experience with an undergraduate course in translation. It has mainly Hungarian students. The ESIT Masters degree set up more than 50 years ago is a stand-alone course with much diversified student intake and many language combinations, including a few students with Hungarian. Under the EMCI mobility scheme, ELTE students with French generally spend two weeks at ESIT during the year; ESIT students with Hungarian do the same at ELTE. The ELTE

¹⁸ Ioana Bostan, student report, June 2009.

¹⁹ Eötvös Lorand University Budapest.

group of students is usually accompanied by trainers; one the first week, another the second. They give joint classes with ESIT trainers and participate in mock conferences, at which they intervene as speakers in Hungarian. Their students interpret the speech into French B which is then taken on relay by the ESIT students. ESIT trainers have regularly visited the ELTE course, either to take part in exams or to take part in classes. In both cases, the visiting trainers provide fresh input in terms of speeches, assessment and new teaching skills.

In many ways, these exchanges and visits develop and expand the opportunities for genuine communication as a driver of interpreting that have been cultivated in the “régime spécial” teaching at ESIT.

Lee describes the advantages of classes in which one trainer at least does not understand the target language, as follows. A listener “who has only the interpretation as his source of information will be more demanding and his feedback more constructive, and the interpreter will take greater pains to make sure he is understood.” (Lee 2005: 107).

The students will of course find themselves working in precisely this configuration just a few months later, if they pass their final exams. One major benefit for them, beyond honing their interpreting skills, is that when they do work in European conferences they will see some familiar faces and have a network of contemporaries.

The Agreements between the United Nations and a number of interpreting courses, although very recent, aim at fostering a similar network of teaching Institutions, although without direct funding for mobility. However, there are plans for regular conferences with all the signatory training Institutions present for an exchange about teaching methods and practices. These consortia – the EMCI and the new UN-led network – have strengthened and enriched an emerging global culture of interpreter training. They have spawned considerable personal and institutional interaction. Whereas in the past training Institutions tended to be relatively isolated from each other, there is now a dense mesh of cooperation stretching from China to the United States and from Russia to Western Europe.

V. Conclusions

In terms of professional community and self-understanding, it is to be noted that practising interpreters, both free-lance and staff, as well as recruiters feel a very strong sense of commitment to maintaining quality of interpreting, professional standards and the status of the profession. Many of the interventions described are conducted on a voluntary basis or for very little financial reward, often on top of an exacting schedule of assignments and travel.

In seeking to guarantee a steady supply of high-quality interpreters, recruiting Organisations have intervened in University-based courses at a number of levels: political, diplomatic and pedagogical. Their intervention has led to the setting up of new courses, the strengthening of existing programmes and

contributed to the emergence of an increasingly global network of trainers. It has also generated new tensions, heightening both cooperation and rivalry amongst training Institutions and recruiters, but also running the risk of eliciting some resistance from trainers who see their remit as broader than preparing students for one particular Organisation or who may resent intervention from outside. Once again, working through networks or consortia of training Institutions reduces considerably this risk, provided the partner Institutions can work as equals.

The advocacy for professional training by recruiting Organisations has been in many instances very useful. Their prestige and authority can have considerable leverage in negotiation with authorities, giving weight and credibility to demands that would otherwise be disregarded. One particularly effective form of leverage has been Organisation-sponsored and/or funded consortia of training Institutions which can then jointly produce guidelines, principles and model curricula. This was amply demonstrated with the new courses set up in Central and Eastern Europe in the run-up to EU enlargement. The existence of the EMCI core curriculum proved to be an invaluable benchmark to press home to authorities the need for courses run by professional interpreters.

Finally, recruiting Organisations have contributed, through their various training-related activities, to the emergence and consolidation of a global community of conference interpreter trainers, as well as to creating ties amongst novice interpreters from various countries and Universities. This can only be beneficial for the profession, in stimulating the exchange of ideas about training and in reinforcing the sense of professional community and identity.

REFERENCES

- ARJONA-TSENG, Etilvia (1994) "A Psychometric Approach to the Selection of Translation and Interpreting Students in Taiwan" in Lambert S. & Moser B. (eds) *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, Amsterdam/Philadelphia. Benjamins, pp. 69-86
- BAIGORRI JALON, Jesus (1999) "Conference Interpreting: From Modern Times to Space Technology". *Interpreting, Vol 4, n°1*. Amsterdam/Philadelphia. Benjamins. pp. 29-40.
- BAER, B. J. and G. S. Koby (2003): "Introduction: Translation Pedagogy: The Other Theory," in Baer, B. J. and G. S. Koby (eds.) *Beyond the Ivory Tower*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. i-viii.
- BOWEN D., BOWEN M. (1989) "Aptitude for Interpreting", in Gran L. & Dodds J. (eds) *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*, Campanotto, Udine, pp. 109-125
- CHERNOV, Ghelly V. (1979). Semantic aspects of psycholinguistic research in simultaneous interpretation. *Language and Speech*, 22 (3).

- CHERNOV Ghelly V., (1994). "Message Redundancy and message anticipation in simultaneous interpreting" in S. Lambert & B. Moser (eds) *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins pp 139-154
- CHOI, Jungwha (1990). Spécificité de la langue coréenne et interprétation in *Etudes traductologiques*. Lederer, M. (ed). Paris. Minard. pp101-116.
- DAI, Harry. (2004). Changes in China. SCIC Universities Conference 2004, *A Watershed Year*. <http://ec.europa.eu/comm/scic/>
- DEJEAN, Karla (1998). Non Nova, Sed Nove. *The Interpreters' Newsletter* 8. 41-49
- DONOVAN, Clare (2003) "Entrance exam testing for Conference Interpretation Courses: how important is it?" *Forum* 1/3. Presses de la Sorbonne Nouvelle et Korean Society of Conference Interpretation, pp17-43
- DONOVAN, Clare (2008). "Closing the Expertise Gap: A concrete example of guided reflection on a conference experience". *Forum* 6/1. Presses de la Sorbonne Nouvelle & KSCI. pp35-58
- DURAND, Claude (2006) *La relève, une étude prospective*. Affichée sur le site AIIC le 17 février 2006, www.aiic.net/ViewPage.cfm?page_id=1954 (accessed September 2010)
- GAIBA, Francesca (1999). «Interpretation at the Nuremberg Trial», *Interpreting* 4/1. pp9-22
- GILE, Daniel (1990). "Scientific Research vs Personal Theories" in *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Eds Gran, L. & Taylor, C. Udine, Campanotto. Pp 28-41
- GILE, Daniel (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia. Benjamins
- KEISER, Wadi (1974). „Der Beruf des Konferenzdolmetschers in V. Kapp“ (ed) *Uebersetzer und Dolmetscher*. Heidelberg. UTB
- KEISER, Wadi (1978). "Selection and training of conference interpreters" in D. Gerver & H. Sinaiko (Eds.), *Language, Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press
- KIRALY, Don (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester, UK & Northampton, MA, St Jerome
- KIRALY, Don (2009). "Acknowledging Learning as Enaction: Moving Beyond Social Constructivism Towards Empowerment in Translator Education". *Actes du colloque ESIT Novembre 2007*. Paris, Minard.
- LAMBERT, Sylvie & MOSER, Barbara (eds) (1994). *Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Philadelphia. Benjamins
- LEDERER, Marianne. (1994). *Translation: the Interpretive Model*. St Jerome Publishing. Manchester UK.
- LEE, Migyong (2005). "Teaching in Actual Conference Situations (ACS)/regime special" in *Conference Interpretation and Translation 2005/1* Korean Society of Conference Interpretation. 99-124
- MASSEY, Gary (2005). "Process-oriented Translator Training and the Challenge for E-learning", *Meta*, vol.50, n°2, pp 626-633
- NAMY, Claude (1979) «Du mot au message: Réflexions sur l'interprétation simultanée». *Parallèles*, 2, 48-60
- SELESKOVITCH, Danica (1968). *L'interprète dans les conférences internationales: problèmes de langage et de communication*. Paris: Minard
- SELESKOVITCH, D. & LEDERER, M. (2002). *La pédagogie raisonnée*. Didier Erudition. Paris

- SETTON, Robin. (1994) "Experiments in the application of discourse studies to interpreter training" in C. Dollerup & A. Lindegaard (Eds.), *Teaching Translation and interpreting 2. Insights, Aims, Visions* (pp. 183-198). Amsterdam: Benjamins
- SETTON, Robin (1999). *Simultaneous Interpretation. A Cognitive-Pragmatic Analysis*. Amsterdam/Philadelphia. Benjamins
- SHREVE, G.M. & DIAMOND B. (1997). Cognitive Processes in Translation and Interpreting: Critical Issues/Cognition and the Evolution of Translation Competence in *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, J.M.Banks, G.M. Shreve, S.B. Fountain & M.K. McBeath (eds), Thousand Oaks, Sage Publishing, pp120-136
- THIERY, Christopher (1981) «L'enseignement de la prise de notes en interprétation consécutive: un faux problème?» in J. Delisle (Ed.), *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction simultanée*. University of Ottawa Press

FACILITATING THE NOVICE TO EXPERT TRANSITION IN INTERPRETER TRAINING: A 'DELIBERATE PRACTICE' FRAMEWORK PROPOSAL

MANUELA MOTTA*

ABSTRACT. Interpreting is a highly skilled cognitive activity requiring learners to develop specific cognitive skills, processes and sub-tasks in a rather short period of time. Therefore, interpreting students need to receive guidance as to the best strategies enabling them to master these skills and processes. We suggest that the pedagogical theory of “deliberate practice” is the most adapted approach to help novices reach the expert level of performance characteristic of professional interpreters. We propose a general framework for the development of expertise in interpreting that students can apply during their practice sessions.

Keywords: interpreter training, learning process, innate vs. acquired abilities, expertise, deliberate practice, pedagogical framework.

1. Introduction

“Among the general public the view is still widely held that translation can be done by anyone with a rudimentary knowledge of a foreign language and access to a decent bilingual (not monolingual!) dictionary.” (Wills 1999:73)

“Although many people believe that “talent” plays a role in who becomes an expert in a particular area, even seemingly talented individuals require a great deal of practice in order to develop their expertise.” (Bransford, Brown & Cocking 2000:58)

In all likelihood, most conference interpreters have been confronted at least once in their professional career with the remark ‘your job looks really difficult, you must be very talented’ and probably most of us have already exclaimed ‘what a talent! It looks like music is in his genes!’ when listening to a brilliant musician. Comments like these and the assumptions referred to in the quotations above provide an interesting illustration of the debate about the innate or acquired essence of expertise in various domains, and, in particular, in the field of conference interpreting.

* **Manuela Motta** is a Geneva based free-lance translator and conference interpreter. She teaches at the *Ecole de traduction et d'interprétation*, University of Geneva, where she is currently also a doctoral student. Her research interests include both pedagogical and professional issues such as: expertise and deliberate practice, tutoring structures, simultaneous-with-text as a special skill, stress management; the impact of emotions on the interpreting process; the introduction of new technologies and the use of videoconference in interpreter training. E-mail: Manuela.Motta@unige.ch

There is general agreement among researchers on the fact that there are significant individual differences in people's cognitive abilities. However the question of the origins of such abilities is thorny: some researchers insist that talent, abilities and genetics need to be taken into account when studying excellence, whereas others maintain that giftedness alone cannot account for the levels of excellence reached by recognized masters in a number of fields. The fact of the matter is that the role of early instruction and parental support appear to be much more important than innate talent and that the most compelling evidence in expertise indicates that even the most talented individuals require long hours of practice for about ten years before they reach a recognised level of expertise (Ericsson 2002). As a matter of fact, significant improvements in performance were noticed when individuals were faced with a task and a well defined goal, they were motivated to improve and provided with opportunities for repeating the task and obtaining feedback (Ericsson 2005).

We are convinced that interpreting as a highly skilled multi-tasking cognitive activity requiring specific cognitive skills can be acquired through regular exercise, and more specifically through "deliberate practice".

In the present paper we would like to briefly recall how the perception of conference interpreters as naturally gifted individuals gave way to conference interpreting as a profession whose component skills can be acquired through training, before we introduce the theories of expertise and deliberate practice and we explain how, in our opinion, they apply to interpreter training. Although the application of the theories of expertise to interpreter training is tightly linked to the information processing approach to interpreting, providing an exhaustive explanation of the interpreting process would go beyond the scope of the present paper. We shall therefore limit ourselves to a brief reminder of the basic cognitive constraints inherent to the interpreting process. We will conclude by proposing a general framework for the implementation of deliberate practice principles in the context of interpreter training.

2. From innate to acquired abilities: the birth of a profession

Although it is commonly believed that interpreting was introduced at the Nuremberg trials, the birth of interpreting can be traced back to the Paris Peace Conference, when English became an official language of diplomacy, together with French which had until then held a monopoly of diplomatic negotiations (Baigorri-Jalón 1999). At that time, conference interpreters as we know them today did not exist, and the organisers of the Peace Conference had to employ staff who happened to speak English and French, have good knowledge of the languages and good general knowledge (Baigorri-Jalón 1999). Consequently, the very first interpreters were not trained, but chosen among middle to high social class people who had had the chance of getting to know other languages and cultures.

According to Baigorri-Jalón (2000), in the beginning one would become an interpreter as one could become a lawyer or engineer, i.e. by chance or because someone in the family was already in the profession. The job was learnt on task and in most cases it was not the only professional activity one would carry out. Nobody really had a clear idea of what an interpreter was expected to do and there was no well-defined parameter to describe the profession: what one knew was that the interpreter could be expected to translate into another language what the speaker said in his own language. Conference interpreting was thus considered a prodigy until the beginning of the 1960s, when the generation of interpreters trained in the first schools started to work at the United Nations and conference interpreting started to be viewed as a profession (Baigorri-Jalón 2000). Indeed, the first schools were founded rather quickly: the first one was the *École d'interprètes* in Geneva in 1941, followed by Vienna in 1943, Trieste in 1954 and Paris in 1957, to quote but a few examples (Bowen, Bowen, Kaufmann & Kurz 1996). The birth of a number of schools and the consequent “formalization of interpreter training” led to the emergence of “a set of theoretical principles on the basis of which the discipline [could] be taught, observed and described” (Bowen, Bowen, Kaufmann & Kunz 1996: 253).

Although the idea that interpreters possess an innate talent is still widespread nowadays, researchers in the field of interpreting studies firmly disagree. For instance, Herbert insists on the fact that more and more interpreters are needed and that “fortunately a number of excellent schools (...) can now supply them, and it can be no longer said, as was formerly admitted, that an interpreter is born, not made” (1978: 9). Along the same lines, Mackintosh seems to fully support Herbert’s opinion when, twenty years later, she also mentions that “the growth in number of schools and international gatherings devoted to interpreter training suggests that indeed, interpreters are no longer born, but made” (1999: 67).

A further indication that interpreting can be taught and that it is not simply a genetic trait lies in the fact that organizing aptitude tests for admission to conference interpreting programmes is a requirement for schools wanting to obtain official recognition from the two entities that are normally considered testimonials of excellence in conference interpreting, that is the European Masters in Conference Interpreting¹ (EMCI), a consortium of European high level institutions, and the International Association of Conference Interpreters² (AIIC), the only international body representing conference interpreters at world level. The aim of such tests is to assess suitability and check whether candidates to conference interpreting programmes possess the necessary basic aptitudes, such as language skills, general knowledge, memory, mental agility, concentration, communication

¹ Cf. Admission conditions: <http://www.emcinterpreting.org/admission.php>

² Cf. Best practice recommendations: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page60.htm>

skills, resilience and stress tolerance (Longley 1989, Mackintosh 1999, Moser-Mercer 1994) upon which they can start building the competences they need to become professional conference interpreters.

3. Interpreting and the development of expertise

Interpreting is generally recognized as a highly skilled multitasking cognitive activity requiring intensive concentration, attention and specific cognitive skills (Massaro & Shlesinger 1997, DeGroot 2000) because it involves the simultaneous listening to and translating of a message. Interpreting students therefore need to learn how to master number of processes and sub-tasks by means of different techniques and strategies calling upon, namely, memory, anticipation, summarizing, chunking and paraphrasing. They also need to strengthen skills such as verbal language comprehension, communication ability, oral production, fluency, semantic processing speed, knowledge etc...

When they enter an interpreter training programme, students tend to assume that classroom hours with a trainer will provide them with ample opportunities for learning and reach the expert level which is expected of them when they leave the programme and enter the profession. However, researchers have shown that in highly complex tasks such as interpreting, skill acquisition relies heavily on practice and experience which produce cognitive changes that facilitate the circumvention of cognitive constraints (Moser-Mercer 2001). The quality of students' practice during their studies in an interpreter training programme will determine whether they are effectively able to circumvent cognitive constraints and reach the expected expert level by the end of the programme, thus completing the transition from novice to expert.

It follows that, as with most specialized fields, the path to expertise is long and time consuming and, in the case of interpreting, it continues after graduation. Indeed, AIIC estimates that an interpreter has reached expert level when he has acquired at least 150 days of work³. Moser-Mercer, Frauenfelder, Kunzli & Casado (2000: 339) point out that an expert interpreter "is generally considered to be someone who has attained a high level of performance in a given domain as a result of years of experience", whereas a novice is "someone with little or no experience".

In line with this distinction, a number of differences have been found between novices and experts, with respect to factual, semantic, schematic and strategic knowledge. According to a number of studies in the field of interpreting, the learning sciences and expertise (Moser-Mercer, Frauenfelder, Kunzli & Casado 2000; Moser-Mercer 1997, 2000, 2008; Bransford, Brown & Cooking 2000; Read & Sarasvathy 2005; Ericsson 2000, 2002, 2003, 2005, 2006, 2009; Ericsson,

³ Cf. Regulation governing admission and language classification, art. 4: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article22.htm>

Krampe & Tesch-Röhmer 1993; Ericsson & Lehmann 1996; Ericsson & Charness 1994) experts are considered to have a broader and more global view of a situation or problem, to be faster and more accurate when analyzing it. They are supposed to have superior memory capacity, anticipation and control skills, more refined cognitive representations and sophisticated organizational schemes. They also have a better access to prior experience and are better able to simplify complex tasks and transfer knowledge from one domain or problem to the other. Their knowledge is organized more productively and they develop more efficient methods to solve problems and minimize reaction times as well as establish relationships between domains or problems. They know how to learn from past experience, integrate knowledge and elaborate strategies they can then transfer to other domains. Novices tend to stop at the surface features of problems and focus on details, whereas experts represent problems in terms of underlying principles. Novices spend less time than experts in strategic planning for problem solving. Novices tend to start by focusing on the unknown and often get stuck, while experts have a more global overview. Experts have a sense of what is relevant and of what can be effective. Last but not least, experts are generally more self-confident than novices and can communicate their expertise to others.

Bransford, Brown & Cooking (2000: 38) also indicate that “experts appear to possess an efficient organisation of knowledge with meaningful relations among related elements clustered into related units that are governed by underlying concepts and principles” and that experts are better than novices, among other things, at chunking, recognizing patterns, retrieving knowledge, activating relationships. All in all, they are thus more adaptive.

The notion of adaptive expertise was first introduced by Hatano and Inagaki (1986) and is at the core of successful learning in interpreting. They believe that novices can become either routine or adaptive experts. Routine experts are outstanding in terms of speed, accuracy and automaticity of performance, and adaptive experts add to these characteristics further flexibility and adaptability to new problems. Moreover, adaptive experts “are metacognitive, [they] do not only attempt to perform tasks more efficiently, but to perform at a high level” (Moser-Mercer 2008: 8). Routine experts benefit from extensive knowledge and procedural skills and they are highly competent in what they do. They are able to easily solve familiar problems in specialized domains and to take new problems as opportunities to use their existing expertise to solve problems more efficiently. Adaptive experts are furthermore able to adapt to entirely new problems; they are motivated to seek creative solutions and to identify chances for change (Bransford, Brown & Cooking 2000). It is important to bear in mind that a routine expert cannot become an adaptive expert simply through additional practice. In order to evolve, adaptive experts need to be exposed to learning environments that encourage meta-cognitive learning, emphasize an efficient organization of

knowledge rather than its quantity, and insist on the importance of finding solutions to problems rather than looking for a ready-made solution (Bransford, Brown & Cooking 2000).

Hence, contrary to the common belief that expert performance reflects innate abilities and capacities, recent research has shown that it is predominantly mediated by acquired complex skills and physiological adaptations. In other words, expert performance is acquired and linked to changes in physiological adaptations or cognitive mechanisms mediating how the brain and nervous system control performance, i.e. learning mechanisms account for vast improvements in performance (Ericsson 2003; Ericsson, Nandagopal & Roring 2009).

Research has also shown that individuals do not reach expert levels of performance suddenly, nor do they begin their training at exceptional levels. The improvement of performance is progressive and takes several years: top-level experts have accumulated around ten years of full-time practice before reaching an international level (Ericsson, Krampe & Tesch-Röhmer 1993). Moreover, the improvement of performance depends on access to training resources and requires challenges that raise the performance beyond its current level (Ericsson 2002, 2003).

However, simply performing the same practice activity repeatedly and regularly will not lead to further change “once a physiological and cognitive adaptation to the current demand has been achieved” (Ericsson, Nandagopal & Roring 2009: 213). The acquisition of expert performance thus requires a systematic and deliberate approach, or “individualized training activities especially designed by a coach or teacher to improve specific aspects of an individual’s performance through repetition and successive refinement” (Ericsson & Lehmann 1996:278). Ericsson, Krampe & Tesch-Röhmer (1993) used the term “deliberate practice” for this very specific kind of training activity.

4. Deliberate practice

The core assumption of deliberate practice is that expert performance is not acquired suddenly and that in order to be effective, improvement of performance needs to be organized according to sequential training tasks, typically designed by a teacher or a coach (Ericsson 2006).

In the previous section we mentioned that Ericsson, Krampe & Tesch-Röhmer (1993) estimate that around ten years of intense preparation are needed to attain the highest levels of performance in the arts, and that continued deliberate practice is necessary for professional performance to be maintained. During the first stage of the learning process novices focus on understanding the task and avoiding mistakes. When they reach the middle phase of learning, their performance appears smoother and they no longer make gross mistakes. Learners no longer need to concentrate as hard to perform at an acceptable level and after a limited period of training “an acceptable standard of performance is typically

attained” (Ericsson 2004: 70). In order to reach a professional level of performance, novices need to practice a lot, but practice alone may not lead to an expert level, unless a number of conditions are met. Firstly, students or novices “need to be instructed to improve some aspect of performance for a well-defined task” (Ericsson 2004: 72). Secondly, they need to get appropriate feedback rapidly and regularly, and finally, they need opportunities to “improve their performance gradually by performing the same or similar tasks repeatedly” (Ericsson 2004: 72). The key challenge for aspiring expert performers is therefore “to avoid the arrested development associated with automaticity and to acquire cognitive skills to support their continued learning and improvement” (Ericsson 2000: 198). Automation of performance causes the learner to reach a plateau, where intentionally modifying one’s own execution of a task becomes laborious and further improvement difficult. Deliberate practice entirely complies with the above conditions for the development of adaptive expertise.

Deliberate practice is a highly structured and “effortful activity that can be sustained only for a limited time each day during extended periods without leading to exhaustion” (Ericsson, Krampe & Tesch-Röhmer 1993: 368). It “is not inherently enjoyable” (Ericsson, Krampe & Tesch-Röhmer 1993: 368) and whoever engages in it should be motivated by its instrumental value in improving performance. Deliberate practice does not involve merely replicating a task but rather attempting to reach beyond one’s current level, therefore improving specific aspects by engaging in exercises designed to require problem-solving and successive refinement through feedback. Therefore, it is a specific aspect of current performance that becomes the centre of the training task, which should be carried out when the performer is alert and able to maintain the highest level of concentration through the entire training session. Moreover, training tasks should always bear a link with the real-world context so that the performer can build upon real-life situations (Ericsson 2009; Ericsson, Roring & Nandagopal 2007).

It goes without saying that deliberate practice requires the learner’s full cooperation and active participation in the learning process. “Students need to acquire representations that support their planning, reasoning and evaluation” (Ericsson 2004: 79) of their current and intended performance, so that they can adjust appropriately. Not only does deliberate practice require the student’s maximum concentration and cooperation, but students should also develop meta-cognitive and self-regulatory skills so that they can self-evaluate themselves when tutors or teachers are no longer available to provide them with feedback, which is a necessary but not sufficient component of the learning process.

We venture to suggest that deliberate practice can be graphically represented (fig. 1) by three different steps organised along a circular continuum. The point of departure is a specific objective that the learner sets for himself, that he then tries to reach by performing a specific task and finally self-evaluates. The result of this self-evaluation becomes in turn the next objective that the learner wants to achieve and so on.

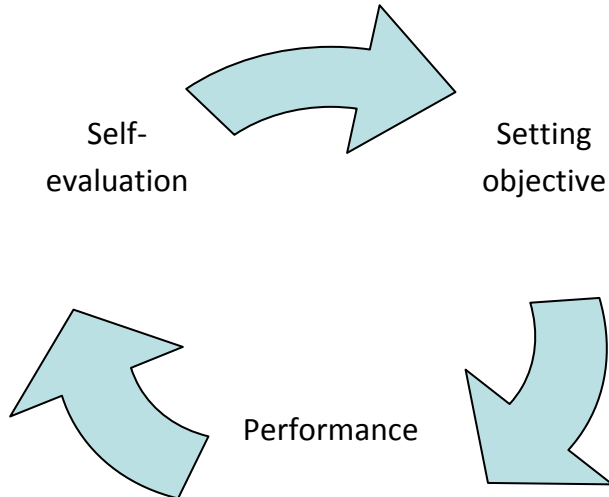


Fig 1. Graphic representation of the deliberate practice continuum

4.1 Meta-cognition and cognitive apprenticeship

Meta-cognition is one of the guiding principles of deliberate practice and it refers to the “learners’ awareness of their own knowledge and their ability to understand, control and manipulate their own cognitive processes” (Moser-Mercer 2008: 14). Learners who have developed good meta-cognitive skills will be able to monitor and direct their own leaning process. Meta-cognitive skills imply “an awareness of objectives, an ability to plan and evaluate learning strategies and the capacity to monitor progress and adjust learning behaviour to accommodate needs” (Reeves & Reeves in Khan 1997: 62). Meta-cognitive learners make use of journaling or other instruments of self-awareness to enhance skill acquisition: the fact that they are able to express their progress helps them understand the learning process and encode it; to practice a skill and provide feedback to oneself so that adjustments can be made in order to enable the transfer of the process to new learning scenarios, which is one of the distinguishing characteristics of adaptive expertise.

Trainers play a role in facilitating meta-cognitive thinking in their students through feedback, an operation that Järvelä (1995) calls “cognitive apprenticeship”. Järvelä (1995: 240-241) insists on the fact that “the three essential techniques in cognitive apprenticeship – modelling, scaffolding and reflection – are based on

observation, guided and supported practice and on feedback” aimed at the acquisition of cognitive and meta-cognitive skills. Modelling consists in providing opportunities for students to observe expert practice; scaffolding consists in providing support for specific aspects of the task which students find particularly difficult, and reflection provides learners with a means of externalizing their meta-cognitive processes and thus evaluating them. According to Järvelä (1995: 238), “if learning is organised according to the principles of cognitive apprenticeship, it is assumed that the optimal social interaction for learning is created”. In this context, the role of trainers is to model reflective strategies and problem-solving procedures in order to gradually transfer the responsibility of knowledge acquisition to the learner, which perfectly corresponds to the principles of deliberate practice.

4.2 Self-regulation

We saw that deliberate practice can be defined as individualized training activities especially designed “to improve aspects of an individual’s performance through repetition and successive refinement” (Zimmerman 2002: 86). These activities are beneficial because they help learners not only improve specific skills but also generate their own feedback and monitor their performance. In other words, deliberate practice activities engage learners in self-regulation, which refers to techniques used throughout life to sustain professional development. Self-regulation relates to the learners’ ability to make adjustments in their own learning processes in response to their perception of feedback regarding their current status of learning (Moser-Mercer 2008). Zimmerman (2002) identifies the following nine fundamental techniques for self-regulation: goal setting (identifying the intended outcome); task strategies (how to execute the task), self-instruction (identifying means of enhancing one’s own performance); imagery (visualisation of a task before carrying it out); time management (planning time reserved for practice); self-monitoring (keeping track of one’s performance); self-evaluation (setting realistic tasks and assessing the progress made); environmental structuring (setting up a conducive environment to study) and help seeking (referring to models such as tutors or even books). According to Moser-Mercer (2008), self-reflective students are used to analysing a task in terms of their current knowledge; their goals are task-related and strategy-oriented. Once they have implemented and tested a specific strategy, they monitor their progress with respect to the goal they had set, thus self-evaluating the result of their efforts; and finally, they are able to adjust the strategies they adopt on the basis of the perceived progress they make, which in turn motivates them to keep working when they encounter difficulties. Self-regulatory processes thus provide an important contribution to the systematization of learning and performance and play a major role in the development of expertise.

5. Deliberate practice and interpreter training

A number of researchers in interpreting studies have underlined the importance of deliberate practice for the acquisition of interpreting skills. Back in 1968 Longley already detected a potential danger in allowing students to practice among themselves without providing guidelines, in that “they tend not to discern clearly the mistakes made by fellow students and are apt to have certain theories of their own” (1968: 44) about what can be considered correct interpreting. Seleskovitch and Lederer (2001) compared interpreter training to learning how to play the piano: in their view, going to class is not enough; students need to practice in order to implement the teacher’s advice. Moser-Mercer (2005) reinforces their point of view when she insists on the fact that students need to be taught the skills for autonomous learning and to analyze their learning experience. She mentions the need for students to be able to “describe their learning experience, analyze it and provide level-appropriate feedback to others working with them outside the interpreting classroom” (2005: 66). Teachers also need to equip students “with the required meta-language to analyze their performance, offer regular staff-initiated evaluations coupled with self-evaluations to ensure that self-assessment is as accurate as possible” (Moser-Mercer 2005: 66). Finally, Aldea (2008: 97) clearly introduces a distinction between sterile and deliberate practice, mentions the need for students to be able to “set their own short-term objectives, identify problems and the causes behind them, and contemplate alternate strategies in order to overcome them”, and points out the importance of relevant feedback when he asserts that “unless trainees learn how to provide objective-related feedback, self-study sessions will never reach the level of deliberate practice” (Aldea 2008: 99).

In our opinion, students admitted in an interpreter training programme should be provided a theoretical framework guiding their practice activities and should thus be exposed to the pedagogical principles of expertise and deliberate practice, in order to train wisely and efficiently and also to identify the sub-skills and processes targeted at each stage of the learning process. We don’t think a universal recipe can be put forth, given that, to our knowledge, interpreter training programmes in Europe have different educational, budgetary and cultural constraints and traditions. However, we are confident that overall agreement may be reached upon a general framework for the development of expertise in interpreting, based on the following guidelines:

1. students’ practice should be learner centred and collaborative: students should be encouraged to share their previously acquired knowledge in order to construct further knowledge through interaction with their peers, reflection and argumentation of their own opinion, recognition of the strengths and weaknesses of their position and constant negotiation of their views in order to reach a common solution. Moreover, group work can be highly motivating;

2. students' practice should be project based: students should have the opportunity to transfer into the professional context the skills they have learnt in order to check them against reality and adjust them to new scenarios;
3. specific levels of progression should be established according to the principles of the expertise approach: students should be able – by the end of an interpreter training programme – to complete the transition from novice to expert having gone through specific and representative milestones;
4. students should set specific objectives for their practice sessions, both individual and in group, in line with the levels of progression and their own learning needs and rhythm. These objectives should however be progressive and incremental: difficulties should be introduced one at a time in a crescendo, but from time to time they should also be combined, so that combinations of difficulties can be tested regularly. Defining specific objectives is probably the most difficult task for novices, thus teachers and/or tutors should provide examples of what is considered a specific objective or skill the students need to concentrate upon at different stages in the programme;
5. students should get used to recording their own performances for a number of reasons, among which, notably: a) they should listen regularly to themselves in order to identify their own strengths and weaknesses, and to develop self-evaluation and self-monitoring skills b) they should listen to one another's recordings to provide accurate and specific feedback and to find inspiration for their own difficulties in their colleagues' work, c) it is encouraging to go back and listen to what one did a few weeks earlier, because the progress made becomes manifest;
6. an interpretation should always be followed by accurate analysis and detailed feedback in relation to the objective set for the practice session;
7. feedback should be regular, specific (related to the objective of the session) honest, respectful and constructive; it should deal with both the (interpreting) process and the product (specific performance), and it should never be meant as a criticism of the person who performed;
8. students should be encouraged to proceed by trial-and-error: they should try out all suggested strategies and techniques in order to determine which one suits them best;
9. practice sessions should take place regularly, but they should not last endless hours: mileage emphasizes quantity over quality, whereas shorter periods of intense concentration are more likely to help students concentrate on the quality of their work;
10. to be profitable, practice sessions need to be structured and well-prepared: students should choose in advance what subject they will be dealing with and provide keywords; if they come unprepared to a practice session, part of their energy will be lost in looking for words or expression while

interpreting. On the contrary, if they had a chance to prepare, they will be able to concentrate on the skills they need to learn and practice;

11. students should be advised to keep track of their progression: skills, exercises, strategies, materials should all be carefully entered in an easily retrievable format. Keeping track of one's own learning curve is helpful not only because looking back on the progress made is very motivating, but also because it may happen that a specific problem presents itself at different stages of the skill acquisition process and having a record of what worked and what did not facilitates the learner and teacher's task to look for a cause and a solution to move around the obstacle;
12. students should be encouraged to prepare and deliver speeches during the practice session. This will enable them to practice expression in their own active language, to enrich their vocabulary and register, to develop public-speaking skills, to gauge specific levels of difficulty or to target learning problems;
13. because collaborative learning and the co-construction of knowledge are much more motivating and bear more fruits, students should always be encouraged to discuss their respective problems and weaknesses, but also solutions and strengths, as well as strategies and techniques they have acquired. Discussing, comparing and sharing their perception of the learning experience students can contribute to the creation of a unique learning environment where meta-cognition enhances skill acquisition and interaction reinforces the learning process;
14. whenever possible, some form of modelling should be provided to students. Receiving feedback from a tutor, for instance, may have a number of positive consequences, such as motivating the student to pursue in the right direction or bringing him back in line with what is expected of him; providing fresh guidance as to what exercises or strategies the student may try out; correcting any bad habit he may have picked up; providing a model performance to which the student can aspire, and, as simple and fundamental as this may seem, providing expert feedback;
15. opportunity being one of the pre-conditions for efficient deliberate practice, practice session should be part of the regular timetable and premises should be made available to students, if and when possible, so they can practice in the best possible conditions.

The above guidelines and suggestions probably don't sound new to any teacher in an interpreter training programme, and it is likely that most schools already apply them, albeit in different ways and proportions. However, to our knowledge, the theory of expertise and the principles of deliberate practice have never been clearly formalized nor openly recognised as the best suited pedagogical framework in the context of conference interpreting studies, which we believe they are.

Most people are reluctant to reading long pages of dry scientific theory and experience has taught us that more often than not students and trainers experience some

sort of hesitation. For this reason, we have produced the following graphic representation (fig. 2) of the key words that underpin the pedagogical theories we have presented in our literature review, hoping that this snapshot will capture the potential reader's attention, facilitate the assimilation process and be of inspiration to future students.



Fig 2. Key words for a deliberate practice framework in interpreter training

6. Conclusion

Interpreting is a highly skilled cognitive activity requiring years of practice before the interpreter can be considered an expert, and 3-5000 hours of practice for a novice to reach the professional level required at final exams in most interpreter training programmes. In order to support the overall learning process, students need to be provided with a general framework and a set of indications paving the way towards expertise. This paper attempts to provide a brief though comprehensive perspective of the theory of expertise and of the principles of deliberate practice and how they apply to interpreting. A set of guidelines is proposed with a view to helping students make the best of the time they invest in an interpreter training programme and capitalize on the knowledge and experience they bring with them to their new course of studies.

BIBLIOGRAPHY

Books and articles

- Aldea, Bogdan. (2008). Self-study in interpreter training. A few methodological guidelines. In *Revue Internationale d'Etudes en Langues Modernes Appliquées*, no. 1, Cluj-Napoca: Risoprint, .
- Baigorri-Jalón, Jesús. (2000). *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión. De París a Nuremberg*. Granada: Editorial Comares.

- Baigorri-Jalón, Jesús. (1999). Conference Interpreting: from modern times to space technology. *Interpreting*, 4(1), 29-40.
- Bowen, Margareta, Bowen, David, Kaufmann, Francine & Kurz, Ingrid. (1996). Interpreters and the making of history. In J. W. Delisle, Judith (Ed.), *Translators through history* (Vol. 13, pp. 245-277). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bransford, John D., Brown, Ann L. & Cocking, Rodney R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- De Groot, A.M.B. (2000). A complex-skill approach to translation and interpreting. In S. Tirkkonen-Condit & R. Jääskeläinen (Eds.), *Tapping and Mapping the processes of translation and interpreting*. (pp.53-68). Amsterdam: John Benjamins.
- Ericsson, K. Anders. (2009). *Discovering deliberate practice activities that overcome plateaus and limits on improvement of performance*. Paper presented at the Proceedings of the International Symposium on Performance Science, Utrecht, The Netherlands.
- Ericsson, K. Anders. (2008). Deliberate practice and the acquisition of expert performance: a general review. *Academic Emergency Medicine*, 15, 988-994.
- Ericsson, K. Anders. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In Ericsson, K. Anders, Charness, Neil, Feltovich, Paul J. & Hoffman, Robert R. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 683-703.
- Ericsson, K. Anders. (2005). Recent advances in expertise research: a commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 233-241.
- Ericsson, K. Anders. (2004). Deliberate practice and the acquisition and maintenance of expert performance in medicine and related domains. *Academic Medicine*, 79(10), S70-S81.
- Ericsson, K. Anders. (2003). The search for general capabilities and basic capacities. Theoretical implications from the modifiability and complexity of mechanisms mediating expert performance. In Sternberg, Robert J. & Grigorenko, Elena L. (Ed.), *The psychology of abilities, competencies and expertise* (pp. 93-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. Anders. (2002). Attaining excellence through deliberate practice: insights from the study of expert performance. In Ferrari, Michel (Ed.), *The pursuit of excellence through education* (pp. 21-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ericsson, K. Anders. (2000/01). Expertise in interpreting. *Interpreting*, 5(2), 187-220.
- Ericsson, K. Anders, Nandagopal, Kiruthiga & Roring, Roy W. (2009). Toward a science of exceptional achievement. Attaining superior performance through deliberate practice. *Longevity, Regeneration and Optimal Health*, 1172, 199-217.
- Ericsson, K. Anders, Roring, Roy W. & Nandagopal, Kiruthiga. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3-56.
- Ericsson, K. Anders & Lehmann, A.C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Ericsson, K. Anders & Charness, Neil. (1994). Expert performance. *American Psychologist*, 49(8), 725-747.
- Ericsson, K. Anders, Krampe, Ralf Th. & Tesch-Römer, Clemens. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.

- Hatano, Giyoo & Inagaki, Kayoko. (1986). Two courses of expertise. In Stevenson, H., Azuma, H. & Hakuta, K. (Ed.), *Child development and education in Japan* (pp. 263-272). San Francisco: Freeman.
- Järvelä, S. (1995). The cognitive apprenticeship model in a technologically rich learning environment: Interpreting the learning interaction. *Learning and Instruction*, 5, 237-259.
- Longley, Patricia E. (1989). The Use of Aptitude Testing in the Selection of Students for Conference Interpretation Training. In Gran, Laura & Dodds, John (Ed.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation* (pp. 105-108). Udine: Campanotto Editore.
- Longley, Patricia E. (1968). *Conference Interpreting*. London: Sir Isaac Pitman & Sons Ltd.
- Mackintosh, Jennifer (1999) "Interpreters are made not born" In: *Interpreting*, Vol. 4, No 1., 67-80.
- Massaro, D., & Shlesinger, M. (1997). Information processing and a computational approach to the study of simultaneous interpretation. *Interpreting*, 2(1/2), 13-53.
- Moser-Mercer, Barbara. (2008). Skill acquisition in interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(1), 1-28.
- Moser-Mercer, Barbara. (2005). Challenges to interpreter training. In F. Mayer (Ed.), *20 Jahre Transform: Koordinierung von Praxis und Lehre des Dolmetschens und Übersetzens* (pp. 61-72). Hildesheim, Germany: G. Olms Verlag.
- Moser-Mercer, Barbara. (2000). The rocky road to expertise: Eliciting knowledge from learners. In Kadric, Mira, Kaindl, Klaus & Pöchhacker, Franz (Ed.), *Translationswissenschaft. Festschrift für Mary Snell-Hornby zum 60. Geburtstag*. Tübingen, Germany: Gunter Narr
- Moser-Mercer, Barbara. (2000-2001). Simultaneous interpreting: Cognitive potential and limitations. *Interpreting*, 5(2), 83-94.
- Moser-Mercer, Barbara. (1997). The expert-novice paradigm in interpreting research. In E. Fleischmann, W. Kutz, & P. A. Schmitt (Ed.), *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft* (pp. 255-261). Tübingen, Germany: Gunter Narr
- Moser-Mercer, Barbara (1994) "Aptitude testing for conference interpreting: why, when and how" In Moser & Lambert, *Bridging the gap*, 57-68.
- Moser-Mercer, Barbara, Frauenfelder, Uli, Casado, Beatriz & Künzli, Alexander. (2000) "Searching to define expertise in interpreting" In: Hyltenstam, K. & Englund-Dimitrova, B., *Language Processing and Simultaneous Interpreting*, Amsterdam: John Benjamins, 107-132.
- Read, Stuart & Sarasvathy, Saras. (2005). Knowing What to Do and Doing What You Know: Effectuation as a Form of Entrepreneurial Expertise. *Journal of Private Equity*, 9(1), 45-62.
- Reeves, T.C. & Reeves, P. M. (1997). Effective Dimensions of Interactive Learning on the World Wide Web. In Badrul H. Khan (Eds.), *Web based Instruction*. Englewood Cliffs (NJ): Educational Technology Publications, 59-66.
- Seleskovitch, Danica, Lederer, Marianne. (2001). *Interpréter pour traduire* (4 ed.). Paris: Didier Érudition.
- Wills, Wolfram. (1999). *Translation and Interpreting in the 21st century. Focus on German*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Zimmerman, Barry J. (2002). Achieving academic excellence: a self-regulatory perspective. In Ferrari, Michel (Ed.), *The pursuit of excellence through education*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates. 85-110.

Websites

EMCI: <http://www.emcinterpreting.org/admission.php> last consulted on 25 August 2010

AIC: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page60.htm> last consulted on 25 August 2010

L'AUTO-ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS EN INTERPRÉTATION : QUELS MOYENS POUR QUELS RÉSULTATS ?

IZABELLA BADIU*

ABSTRACT. *Self-assessment of interpreting students: what means to what ends?*

Taking as a standpoint several theoretical concepts that are crucial in interpreter training, such as deliberate practice, acquisition of expertise, metacognitive tools, this article seeks to explore the best means to enhance student self-awareness and increase learning efficiency through the development of self-assessment skills. In doing so, we refer extensively to a long term project on self-assessment launched in 2007 and ongoing by which we analyze the students' response to various forms of self-reporting.

Keywords: self-assessment, metacognitive tools, experiment, MEIC.

Aujourd'hui encore, à l'heure des échanges intenses entre écoles et des effets divers du phénomène de *networking*, malgré les progrès notables de la recherche en interprétation de conférences (Gile 2001, Pöchhacker 2008), ce n'est pas rare que l'approche centrée sur le formateur soit de mise. Souvent, le professeur, un expert formateur, est la seule source d'autorité et d'expertise qui se trouve dans la position de juger et d'évaluer les prestations des apprentis-interprètes. Toutefois, l'acquisition des compétences par les étudiants en interprétation nécessite, en plus du guidage pendant les cours, un volume considérable d'exercice en dehors des cours établis (Ericsson et al. 1993, Ericsson 2000, Moser-Mercer 2003). En réalité, la formation en interprétation de conférences est fondée, pour une large part, sur la pratique en groupes de travail et, du coup, sur l'évaluation par les étudiants entre eux. Dans ce cadre, le concept de « *deliberate practice* » (Ericsson 2000) apparaît comme essentiel (cf. l'article de Motta dans ce volume même) dans l'évolution de l'étudiant et, par conséquent, des habiletés d'auto-évaluation (*self-assessment*) sont indispensables comme étape

* **Izabella Badiu** is assistant professor at the Faculty of Letters, Babes-Bolyai University Cluj. After having studied French and Comparative Literature at Université de Paris IV-Sorbonne she started teaching at the Applied Modern Languages Department of Babes-Bolyai University Cluj while completing a joint PhD (defended in 2003). She has turned to interpreting studies and in 2005, she has been accredited as Auxiliary Conference Interpreter with the EU institutions. She is a graduate of the MAS in Interpreter Training at ETI, University of Geneva (2008). Since 2005 she is the coordinator of the Masters in Conference Interpreting at Babes-Bolyai University Cluj and Head of the AML Department since 2008. Her current research interests are: methodology in interpreter and translator training, assessment and self-assessment of interpreting students. E-mail: izabella_badiu@yahoo.fr

préalable à l'évaluation des autres étudiants (Lee 2005), tout comme bonne pratique professionnelle au long de la carrière (Sawyer 2004).

Tout en rappelant à quel point l'interprète est soumis à la pression de la compétence professionnelle à plusieurs niveaux simultanément, de par le nombre important de processus cognitifs qui se déroulent dans l'acte d'interpréter, un ouvrage collectif souligne à juste titre que « the interpreter has to struggle with the predominance of sudden and unexpected situations and discourse that challenges the already overloaded processing capacity. This is why it is so important that, during the training period, future interpreters develop life-long strategies of self-monitoring, self-assessment and planning and even managing emotions » (Arumi et al. 2007: 18). Les auteurs continuent par proposer une définition – selon trois critères: description, fonction et savoir-faire développé – des instruments métacognitifs les plus usités en analysant chacun dans le contexte de la formation à l'interprétation (Arumi et al. 2007: 19-25).

Pour rappel, la métacognition est un terme forgé par la psychologie afin de circonscrire la connaissance et la régulation de ses propres processus mentaux. Ce qui est crucial en formation à l'interprétation c'est que “the aim of metacognition is to increase student's awareness of their thinking and thereby increase their learning efficiency, critical thinking, and transference, to other domains, of their problem solving skills”(Daniels 2002). La pédagogie moderne fait de la métacognition un usage systématique et dénombre plusieurs types d'outils métacognitifs, c'est-à-dire des moyens proposés aux étudiants afin de mieux se connaître en termes de pratiques d'apprentissage et, par la suite, améliorer leurs performances.

Alors que les spécialistes s'accordent pour reconnaître que ce type d'approche serait d'un grand bénéfice en formation à l'interprétation (Tryuk & Ruszel 2009) au vu notamment de la difficulté et de l'intensité de ces programmes qui mobilisent au maximum les capacités intellectuelles des apprentis interprètes, il y a très peu d'analyses ponctuelles des bénéfices de telle ou telle méthode métacognitive pour notre domaine. Mais quels seraient, au juste, ces instruments métacognitifs à la disposition des étudiants en interprétation? L'élément de départ, en classe comme dans les groupes de travail supplémentaire, est l'évaluation – *feedback* – fournie par l'enseignant, respectivement par les autres étudiants. En quelle mesure l'étudiant arrive à comprendre, à assumer et à appliquer les conseils ainsi prodigués, quels sont les écueils et les bénéfices de ces échanges souvent très personnels et teintés de subjectivité constituant autant de sujets pour d'amples débats. Une forme plus structurée d'offrir un *feedback* personnalisé est le tutorat – *tutorial/tutoring* – qui permet au formateur et à l'étudiant de discuter en marge des prestations de celui-ci en tête-à-tête, donc dans un cadre plus respectueux du caractère privé de certaines remarques ou conseils. Pour aussi positif que cet instrument puisse paraître, car il permet de donner toute l'attention à un seul étudiant à la fois, il est bien chronophage et, par conséquent, difficile à mettre en place dans les petites écoles d'interprétation souvent en sous-effectif de formateurs.

Parmi les outils métacognitifs le plus à la portée des étudiants car impliquant le formateur dans un moindre degré et encourageant l'évaluation ipsative sont sans doute les fiches d'auto-évaluation, le journal et le portfolio. Au-delà de la variabilité des rubriques et des cases à remplir ou à cocher dans les fiches d'auto-évaluation – *self-assessment sheet* ou *checklist* – (Lee 2005, Motta 2007), il est clair que cette formule est la plus systématique et structurée parmi les outils métacognitifs, à la fois succincte et illustrative, étant élaborée par l'enseignant avec des objectifs précis. D'autre part, le journal d'activité (Harmer 1996) est peut-être la forme d'expression la plus libre pour les étudiants et illustrera la personnalité de chacun. De loin le plus complexe instrument métacognitif, le portfolio – censé rassembler tous les éléments décrivant le parcours de l'étudiant: documents officiels tel le cursus ou le relevé de notes, fiches d'évaluation et/ou d'auto-évaluation, enregistrement d'exercices d'interprétation, notations de type journal, feedback offert par les enseignants ou par les collègues, glossaires et autres formes de documentation et préparation, etc. – semble servir plusieurs objectifs, tant évaluatifs que formatifs.

“As a complement to ‘traditional’ interpreter testing, some authors (e.g. Humphrey 2000, Sawyer 2001) have suggested the use of portfolio assessment – that is, the systematic collection and evaluation of student products to document progress and learning outcomes – which allows for self-assessment, peer review and extensive instructor feedback.” (Pöchhacker 2004: 187)

Au-delà de la variété de ces méthodes d'auto-connaissance en cours de formation, la question de savoir laquelle est plus adaptée à tel ou tel groupe dans les conditions spécifiques de telle ou telle école reste entière. Cependant, ce qui est certain c'est l'importance de l'auto-évaluation comme cadre général de mise en œuvre efficace des diverses techniques d'interprétation car:

« L'autoévaluation apparaît ainsi comme un moyen d'assurer une régulation continue des apprentissages, et cela de façon individuelle. Le professeur ne peut suivre individuellement chaque étudiant et même, s'il en était capable, nous savons maintenant que ce ne serait pas nécessairement la meilleure chose pour le développement de l'autonomie et de la responsabilité des étudiants. » (Lee-Jahnke 2001: 262)

Or, la première étape de ce processus complexe qui, en fin de parcours, devrait aboutir à la professionnalisation du candidat est l'auto-évaluation.

Cette même conclusion semble se déduire du projet *Assessment* du *European Masters in Conference Interpreting* (www.emcinterpreting.org) se déroulant sur plusieurs années déjà, qui a occasionné nombre de discussions très franches entre formateurs d'écoles aussi différentes que les 18 membres du consortium et a consacré un sous-chapitre important justement au *self-assessment*, source très riche pour notre réflexion.

Adeptes des assises de la formation des interprètes sur la pratique et respectueux des normes du *core curriculum* de l'EMCI dans le Master Européen en Interprétation de Conférences (MEIC) de Cluj, nous nous assurons que les étudiants organisent leur travail supplémentaire requis. Dans les premières années du fonctionnement de notre programme (de 2002 à 2006) il n'y avait aucun contrôle des activités de préparation individuelle ou de groupe ce qui se compensait par la forte motivation¹ des groupes due certainement à la perspective de l'adhésion de la Roumanie à l'UE et, avec, de l'ouverture du marché international haut niveau (Badiu 2009: 47). Pendant la même période, les standards pour l'obtention du diplôme ont progressivement augmenté afin de satisfaire aux critères européens (Badiu 2010: 25). Conséquemment, le besoin de support extracurriculaire aux étudiants a augmenté proportionnellement. Telles étaient les prémisses d'une démarche à long terme que nous avons lancée à partir de la rentrée 2007 visant à développer et/ou consolider la capacité des étudiants d'évaluer leurs propres prestations en interprétation. C'est ce projet que nous nous proposons de présenter dans cet article de manière succincte mais selon toutes ses ramifications, couvrant toutes les étapes et questionnant les résultats enregistrés jusqu'à présent. Autrement dit, nous tenterons d'illustrer notre réflexion et nos efforts autour de la question: quels moyens d'auto-évaluation offrir aux étudiants pour quels résultats?

Or, afin de comprendre cette démarche entourant l'auto-évaluation, l'étape préliminaire et indispensable est de savoir quel était le point départ: le contexte pédagogique, le type d'encadrement des étudiants, les catégories de feedback, les consignes pour les groupes de travail et, non en dernier lieu, le profil des formateurs ainsi que des étudiants. Circonscrire avec exactitude la situation pédagogique initiale équivaut à une analyse des besoins au niveau du programme dans son ensemble et c'est à partir de là que notre projet s'est véritablement enclenché.

Créé en 2002, le Master en Interprétation de Conférences (MIC) – devenu depuis 2008 Master Européen en Interprétation de Conférences (MEIC) – est issu de l'expérience en formation à l'interprétation au niveau Licence dans le Département de Langues Modernes Appliquées (LMA) de l'Université Babeş-Bolyai Cluj depuis 1991. À la base, l'approche pédagogique était plutôt traditionnelle avec un formateur en tant que figure d'autorité qui dirige la classe selon sa propre expérience. Les attentes des étudiants, d'autre part, étaient similaires à ce qu'ils avaient vécu dans leur scolarité antérieure, nommément recherche d'une solution selon les paramètres indiqués par le professeur et sans se soucier de remettre en question telle ou telle circonstance ou contexte particulier par une réflexion critique.

Toutefois, assez rapidement, grâce notamment à la présence régulière des formateurs-interprètes de la DG SCIC de la Commission Européenne lors des

¹ En effet, Lee-Jahnke (2001) établit clairement, pour l'opération traduisante, un lien entre motivation et apprentissage, notamment illustré par l'usage volontaire des stratégies métacognitives par les étudiants.

modules d'assistance pédagogique, une vision plus en adéquation avec les exigences de la profession a été à la portée des formateurs ainsi que des décideurs du MIC.

C'est ce changement de paradigme d'enseignement qui s'avère le plus intéressant et la manière dans laquelle il allait se propager jusqu'à l'intervention à travers la mise en place du système d'auto-évaluation. Voilà pourquoi nous proposons dans ce suit un survol des méthodes d'évaluation dans le MIC ainsi que quelques considérations sur le profil des enseignants respectivement sur le profil des étudiants.

Le cursus du MIC, sur un an, offrait 20h/semaine (dont 14h d'interprétation) pendant deux semestres de 14 semaines chacun. La première évaluation formelle intervenait à la fin du premier semestre, fin janvier, lorsqu'un examen intermédiaire non-éliminatoire était censé confirmer l'acquisition de la technique d'interprétation consécutive. Il s'agissait d'un examen oral important devant un jury composé de tous les enseignants permanents et temporaires, des membres externes invités – délégué SCIC, interprètes freelance. De la même manière, à la fin du deuxième semestre, fin mai – début juin, un examen pour tester la technique d'interprétation simultanée était organisé parallèlement avec des examens de rattrapage pour ceux qui avaient pu échouer leur examen de consécutive de janvier ainsi que des examens de retour le cas échéant, le retour étant optionnel. L'examen final de diplôme était systématiquement organisé les derniers jours de juin-début juillet, devant un large jury incluant tous les formateurs ainsi que des membres externes: interprètes du SCIC et du Parlement Européen.

Depuis 2008, le cursus du MEIC, sur deux ans, suit à peu près la même structure avec plus d'examens partiels (cf. tableau ci-dessous) et un supplément de matières non-interprétatives (Études culturelles, Langue roumaine contemporaine, Relations publiques, Institutions européennes, Informatique appliquée, Mécanismes économiques). Tout le poids est placé sur l'examen final de diplôme qui réunit toujours tous les formateurs et des membres externes (interprètes du SCIC, du Parlement Européen et des collègues des universités partenaires EMCI).

Semestre 1	Consécutive sans notes (3 min.), improvisation de discours
Semestre 2	Consécutive standard avec notes (6 min.)
Semestre 3	Simultanée sur discours structuré (8 min.)
Semestre 4	Simultanée sur discours authentique (12-15 min.)

À part ces grands repères, chaque formateur juge les prestations des étudiants selon son style d'enseignement et offre un feedback pendant les heures de cours. Même si chaque formateur a pour obligation d'assurer des heures de permanence ou de tutorat (4h/semaine), l'expérience montre que les étudiants ne viennent pas chercher conseil à ces occasions se montrant timides quant à demander du feedback ou des clarifications supplémentaires.

Tout en leur étant imposé, l'exercice en groupes de travail n'est pas formellement organisé pour les étudiants. Ils en ont la charge. De même, il n'y a pas de formulation écrite des règles ou des bonnes pratiques d'évaluer les étudiants et offrir du feedback mais l'équipe enseignante adopte tacitement les mêmes principes et suit un même schéma. Toutefois, une certaine dose de subjectivité de la part des formateurs continue à jouer un rôle significatif dans le déroulement de la classe.

On en vient aux catégories de formateurs actifs au sein du programme et la première distinction à opérer est entre le noyau dur des permanents et les collaborateurs. Les styles d'enseignement varient selon la même classification et il est judicieux de parler de style académique, respectivement de style tutorat.

La majorité des formateurs qui sont là depuis le début du programme sont des universitaires avec de l'expérience en langues, traductologie et études culturelles. Conséquemment, leur expertise se définit par la pédagogie traditionnelle centrée sur l'enseignant. Toutefois, le contact régulier avec les interprètes de la DG SCIC venus en assistance pédagogique a offert une autre vision sur des outils pédagogiques spécifiques en interprétation tels: l'adaptation des discours selon le niveau de progression, la description d'objectifs globaux et intermédiaires, le feedback constructif. De surcroît, au fil des années, l'école a pu bénéficier de toute une série de formations des formateurs suivies par tous les professeurs impliqués (Badiu 2010: 22). Certes, il reste difficile à évaluer à quel point les divers formateurs ont véritablement incorporé ces enseignements dans leur travail quotidien avec les étudiants, tant il est vrai que chaque formateur a une forte individualité.

Côté professionnel, la majorité des enseignants permanents sont des interprètes actifs soit accrédités près l'UE, soit freelance sur le marché local, ce qui leur permet d'apporter en classe leur expérience dans la cabine.

Néanmoins, le groupe de permanents étant relativement limité en nombre, le programme a toujours fait appel à de nombreux collaborateurs externes qui ont assuré des cours d'interprétation pendant des périodes variables, allant d'une année ou d'un semestre jusqu'à des modules ponctuels d'une semaine, voire une ou deux interventions.

Dans les premières années de fonctionnement du MIC, surtout afin de couvrir des langues moins demandées pour lesquelles le département n'avait pas de titulaire, le MIC a travaillé avec des collègues linguistes de la Faculté des Lettres, notamment avec des lecteurs étrangers. Malgré leur bonne volonté, ces enseignants n'ayant aucun contact avec l'interprétation auparavant ont eu du mal à comprendre les besoins du MIC. Par conséquent, assez rapidement, nous avons préféré travailler avec les meilleurs des diplômés du MIC qui étaient immergés dans la problématique et les besoins spécifiques de l'interprétation de conférences. Lorsque l'occasion se présentait nous avons invité les lecteurs étrangers uniquement en tant qu'orateurs natifs.

Le phénomène le plus marquant en ce qui concerne les jeunes diplômés recrutés pour épauler la formation des générations qui leur suivaient était et

continue à être leur départ à Bruxelles au bout d'un an. L'école investissait beaucoup dans leur formation en tant que formateurs avec des séances pédagogiques internes et l'offre, considérable, de séminaires et stages de formation des formateurs tant auprès du SCIC que dans les universités partenaires. En outre, ils étaient fortement encouragés à s'engager sur la voie universitaire à travers de la recherche en interprétation notamment ou en traductologie. En parallèle, l'occasion leur était offerte de travailler sur le marché privé local tout en enseignant dans le même temps. Nonobstant, et naturellement, au fur et à mesure que la demande d'interprètes de langue roumaine augmentait avec l'adhésion de la Roumanie à l'UE en 2007, tous ces jeunes collaborateurs sont partis travailler à Bruxelles laissant derrière eux un vide dans le corps enseignant du MIC. Et le phénomène se reproduit en vagues successives car le brillant diplômé remplaçant celui qui venait de partir allait partir à son tour après un semestre ou deux. Très peu nombreux, de fait un ou deux, sont ceux qui, tout en étant des freelances (AIC) près l'UE, prennent le temps de venir régulièrement pour des modules ou bien pour participer dans les jurys.

Une autre catégorie de collaborateurs externes qui a eu un apport décisif au succès du MIC/MEIC est représentée par les assistants boursiers du Parlement Européen. Jeunes interprètes intéressés à ajouter le roumain à leur combinaison linguistique, ils ont apporté au MIC/MEIC l'expertise des grandes écoles d'interprétation européennes dont ils étaient diplômés. Ces assistants travaillent côte à côte avec les étudiants dans une ambiance groupe de travail et, de ce fait, sont souvent plus à l'écoute des étudiants et peuvent les aider de manière plus ponctuelle et spécifique que le professeur. Toutefois, la palette des activités de ces assistants est limitée par leur combinaison linguistique de manière à ce que seulement une partie du groupe MIC/MEIC en bénéficie.

Comme nous avons déjà eu l'occasion d'indiquer, les styles d'enseignement sont bien divers mais il a été clair dans les discussions avec plusieurs collègues que tout le monde a senti un changement de cap entre les toutes premières années et ce que l'on peut appeler la vitesse de croisière du MIC atteinte, paraît-il, en 2005. Le jeune formateur A décrit le changement de style d'enseignement comme « une transition de la perspective romantique, selon laquelle le *retour* par exemple était un *must*, à une approche plus pragmatique selon laquelle les étudiants ne sont pas forcés à faire quelque chose que, de toute évidence, ils ne peuvent pas ». Le sentiment que le corps enseignant du MIC a fait un effort pour s'adapter au milieu professionnel européen est largement partagé.

Tous les formateurs interviewés ont reconnu qu'offrir ou recevoir du feedback est chose bien délicate dans le contexte du master roumain. Il paraît que certains enseignants persistent à critiquer excessivement les prestations alors que les étudiants, de leur côté, sont souvent excessifs dans la manière de percevoir le feedback reçu, de sorte qu'ils risquent de rater le message qui leur est adressé. En

général, l'on estime que le meilleur des feedbacks est « le style poli des formateurs SCIC qui combinent en égale mesure la critique et les louanges » (formateur A). Ce modèle est bien connu de tous les enseignants et la question reste entière de savoir pourquoi dans les cours réguliers le système ne marche pas à tous les coups.

La description des styles d'enseignement faite par un ancien étudiant illustre une approche très variable d'un formateur à l'autre. Certains sont flexibles et positifs; d'autres sont constructifs même s'ils font beaucoup de remarques et de corrections linguistiques plutôt que de donner des indications sur la technique; alors que quelques-uns maintiennent un style autoritaire désuète. Sans doute, une meilleure coordination entre enseignants pourrait mener à une approche plus cohérente et équilibrée de l'équipe. Comme le formateur B l'indique « le manque de réunions pédagogiques régulières est déploré par les jeunes formateurs ». Cette même recommandation avait été formulée par les interprètes du SCIC mais, malgré certains efforts, la coordination renforcée n'a pas pu être obtenue.

Par ailleurs, les collaborateurs externes étant très jeunes ont naturellement eu une relation rapprochée et bien différente avec les étudiants. Ils pourraient se définir mieux comme des assistants selon le modèle des grandes écoles européennes parce que leur style d'enseignement est clairement moins structuré et moins directif que celui des permanents. Les assistants étrangers ou les jeunes diplômés travaillent côte à côte avec les étudiants dans un système qui peut être dit de tutorat. Serait-ce ici une indication du besoin de généraliser l'approche didactique en termes de *coaching* plutôt que de cours académique? Peut-être le profil des étudiants et le style d'apprentissage pourraient-ils pointer vers l'approche pédagogique à suivre.

Les étudiants MIC/MEIC proviennent habituellement des filières de langues. La plupart d'entre eux sont possesseurs d'une licence (de 4 ou de 3 ans) soit en LEA soit en Lettres modernes. Exceptionnellement, nous avons eu des diplômés en Journalisme, Droit, Médecine ou Philosophie. À quelques exceptions près, ces non-linguistes ont eu des résultats exceptionnels et travaillent aujourd'hui près l'UE.

Afin d'assurer un parcours cohérent, les enseignants offrent dès les premières classes un modèle de feedback que les étudiants sont encouragés à suivre et à appliquer eux-mêmes aussi. Ce serait un premier outil d'évaluation/auto-évaluation qui est amplement expliquée insistant sur la séquence: brève qualification du discours original, évaluation de la cohérence logique de l'interprétation, exemples d'erreurs de contenu (par exemple les contresens, les omissions ou les additions) et enfin remarques sur la présentation et la qualité de la langue. L'étudiant ayant interprété à la parole en premier pour une auto-évaluation, ensuite les autres étudiants font leurs commentaires et le formateur intervient à la fin pour un feedback synthétique et des mises au point. Les étudiants sont systématiquement encouragés à s'exprimer ouvertement et en toute sincérité sur ce qu'ils ont ressenti

pendant l'exercice. Toutefois, malgré ce guidage de la part des formateurs il paraît que le système laisse beaucoup à désirer en termes de développement des compétences auto-analytiques.

L'entraînement en groupes de travail a été rendu obligatoire en 2004-2005 mais les étudiants s'organisaient entre eux et il y avait peu ou pas de contrôle sur ces activités supplémentaires. Une étude comparative entre le début du programme lorsque ce système n'était pas mis en place et les générations qui en ont bénéficié ultérieurement reste à faire afin d'établir une éventuelle efficacité accrue. Ce qui a pu être toutefois remarqué assez facilement est une meilleure cohésion et dynamique de groupe entre les étudiants et un progrès plus constant chez certains. Toujours est-il que, pour beaucoup, les choses restent à un niveau déclaratif car, malgré les encouragements, les étudiants réagissent de manière aléatoire et ne font jamais le compte rendu de leur entraînement individuel. Il est ainsi devenu évident qu'un rapport régulier devait être mis en place afin de documenter les activités d'étude individuelle.

Quant aux styles d'apprentissage, les étudiants en MIC/MEIC constituent un groupe plutôt homogène et semblent être sous l'emprise de la tradition pédagogique roumaine qui fait du professeur, particulièrement en milieu universitaire, une figure d'autorité qui n'est pas facilement abordable après le cours pour prolonger la discussion. Cependant, il n'y a pas eu d'étude systématique des habiletés à l'apprentissage des étudiants en MIC/MEIC. Une telle enquête serait certainement la bienvenue afin de mesurer les éventuels changements d'une génération à l'autre notamment après la mise en œuvre des groupes de travail obligatoires et le changement présumé dans les méthodes d'enseignement de certains formateurs. De manière générale, même si la motivation est très forte chez une majorité d'étudiants, ils sont loin d'être conscients de la courbe de progression qu'ils doivent parcourir et se fondent exclusivement sur les avis formulés à l'occasion par le professeur sans se remettre en question, sans s'analyser eux-mêmes avec régularité.

Dans ce contexte, il s'avère que faire intervenir des instruments métacognitifs pourrait sans doute améliorer la transition des étudiants en MIC/MEIC du novice vers le professionnel, voire l'expert. Celle-ci était la prémisse sur laquelle nous avons bâti un plan d'action, toujours en cours, dont nous détaillons les étapes dans ce qui suit nous référant à chaque année académique.

I. 2007-2008. Sous les auspices du changement de paradigme pédagogique au sein du MIC évoqué plus haut, nous avons commencé par tester un premier instrument métacognitif à savoir le journal d'activité. L'expérience que nous avons menée est amplement décrite ailleurs (Badiu 2011). Il suffit pour les besoins du présent article d'indiquer que, selon notre but initial d'explorer les moyens aptes à améliorer la qualité du programme MIC de Cluj, nous avons tenté de nous concentrer sur les besoins des étudiants et l'intégration des instruments d'auto-évaluation dans la formation. En nous appuyant sur la méthode sociologique de la recherche-action telle que définie par Kurt

Lewin et adaptée pour l'éducation (MacIsaac 1996), suite à l'analyse du contexte pédagogique reprise plus haut, nous avons soumis au test les habiletés à l'auto-évaluation du groupe de 12 étudiants en MIC à travers un journal d'activité tenu pendant leur initiation à l'interprétation consécutive durant 6 semaines, au premier semestre de l'année académique 2007-2008. La consigne était à la fois ouverte et précise, en ce sens que nous souhaitons offrir un maximum de liberté d'expression aux étudiants tout en élicitant des informations sur les données quantitatives – heures et langues de travail – et sur les données qualitatives – objectifs fixés, types d'exercices, types de feedback reçu et la réaction au feedback, etc. Une fois le corpus obtenu, notre analyse s'est guidée selon plusieurs critères, à savoir: sincérité/objectivité, auto-évaluation, feedback, difficultés récurrentes, progression, activités complémentaires. Les mêmes critères ont été étudiés pendant une réunion-bilan, de verbalisation s'il en est, avec l'ensemble du groupe au vu des résultats partiels obtenus des journaux rendus. Cette séance s'est imposée afin d'aller plus loin dans l'élicitation des informations initialement prévues et qui n'ont pas émergé des journaux. Tout en gardant à l'esprit le but heuristique de l'étude – comprendre comment les étudiants réfléchissent à l'acquisition de la technique de consécutive et comment ils évaluent leur prestations –, nous avons assumé deux limitations majeures de l'étude: le manque d'information et d'entraînement des étudiants quant à tenir un journal d'activités de la sphère professionnelle malgré une consigne très claire et le peu de dialogue entre formateur et étudiants pendant le déroulement de l'étude, doublé de la confusion chez les étudiants entre feedback sur le journal et feedback régulier sur les prestations en interprétation. Nonobstant, nous avons pu tirer plusieurs conclusions pertinentes sur l'usage du journal d'activités en classe d'interprétation consécutive par le groupe de 12 étudiants roumains. Principalement, il a été démontré que le journal a une efficacité plutôt limitée car les sujets sont mal à l'aise face à l'écriture analytique et invoquent souvent le besoin de garder en privé certaines évaluations. Les étudiants ne sont pas motivés pour l'auto-évaluation parce qu'ils ne voient pas leur formation en perspective et prennent chaque évaluation comme une étiquette du moment sans chercher à la placer dans un contexte et encore moins à y réfléchir. Par contre, ils sont réceptifs à toute forme de dialogue surtout s'ils y sont invités formellement car autrement ils n'auraient pas l'initiative de profiter des horaires de permanence et tutorat proposés par les formateurs. Globalement, il est devenu clair que, si rapporter son activité devient obligatoire, les étudiants privilégieront une formule plus structurée et préétablie que le journal qui, pour la plupart, est perçu comme une corvée rédactionnelle et une immixtion dans leur univers intime.

Pendant le second semestre de l'année académique 2007-2008, au vu de la réaction des étudiants vis-à-vis de la pratique du journal perçue comme un véritable effort, nous avons laissé le libre choix à chacun de rapporter son activité dans le cadre du master. Sur le groupe de 12 étudiants seulement 9 ont rendu un rapport d'activités. Tous ces rapports sont purement descriptifs et peu détaillés, invoquant

pour la plupart le voyage d'études entrepris dans une université partenaire du consortium EMCI ainsi que la simulation de conférence organisée par le groupe. Une étudiante décrit sa contribution à un événement de promotion des programmes d'enseignement LEA dans un lycée et une autre parle d'une expérience professionnelle qu'elle a eue lors d'une conférence locale. Le style de rédaction est formel et ne fournit que des informations tout à fait partielles sur les activités et aucune forme d'auto-évaluation même pour les activités qui sont évoquées. Notre conclusion a été que, non seulement l'exercice antérieur du journal ne les avait pas sensibilisés, mais que sans guidage et un minimum de préparation à l'autoréflexion, les étudiants ne saisissent pas la portée de la tâche qui leur incombe, celle de suivre eux-mêmes leur évolution.

Visiblement, une des conclusions de principe de Lee lors de l'utilisation d'une fiche d'auto-évaluation par des étudiants coréens est aussi valable dans notre cas: « Compared to the traditional type of a teacher-centered instruction, students need to invest time, get more involved in and outside the classroom, and take responsibility of their learning process. This is not easy for everyone. » (Lee 2005)

II. 2008-2009. À la rentrée 2008, suite au résultat mitigé sinon quelque peu désarçonnant de l'expérimentation visant le journal d'activités ainsi que du peu d'information recueilli dans les rapports, la première mesure mise en œuvre pour pallier le manque de repères des étudiants quant à la nécessité de l'auto-évaluation a été l'introduction d'une séance de 2h en cours de *Théorie de l'interprétation* afin de définir, justifier et motiver l'auto-évaluation. En bref, la présentation inclut un aperçu des étapes d'acquisition de l'expertise en interprétation (Moser et al. 2000), un point d'insistance sur la notion de « *deliberate practice* » (Ericsson 2002) et une présentation de l'éventail des instruments métacognitifs. Les étudiants de la génération 2008-2009 se sont montrés peu réceptifs lors de cette discussion préliminaire. Dans le même cadre, nous avons jugé utile de formaliser la méthode obligatoire d'auto-évaluation en élaborant une fiche hebdomadaire. Il s'est avéré, par notre expérience et la littérature de spécialité le confirme (Motta 2007), que les étudiants ont besoin de repères assez précis, de cases à remplir s'il en est, ce qui peut permettre d'éviter la dispersion susceptible d'apparaître dans un journal narratif. La fiche d'évaluation hebdomadaire que nous illustrons ci-dessous (par une fiche remplie et anonymisée), tout en laissant la liberté à l'étudiant de choisir la forme – schématique, narrative, succincte ou détaillée – des notations, lui demande de consigner: le nombre d'heures investies dans la formation (déclinées selon la participation aux cours, aux groupes de travail et la préparation individuelle), les objectifs de la semaine antérieure et le degré d'accomplissement, les nouveaux objectifs fixés, le feedback des formateurs d'une part et des autres étudiants d'autre part, l'évolution selon les langues, les événements notables et les conclusions de la semaine.

STUDENT: _____

Perioada __3-17 dec

Activități: consecutive cu notițe

Nr ore curs participare: 16

Nr ore grup de lucru: 6

Nr ore pregătire individuală pe tip de activitate: 4

Obiective anterioare: notițe mai succinte, accent mai mare pe ascultare activă

Atinse – parțial atinse – stagnare. Analiză și motivație: am încercat să scriu mai puțin, să ascult cu mai mare atenție. Am mai pierdut din detalii, dar nu idei esențiale.

Obiective noi: redarea informației- coeziune mai mare între idei, redarea unui mesaj clar, îndepărtarea de topica limbilor B și C

Evaluare (feedback)

- din partea formatorilor:

Consecutivă dă impresia unui mesaj întrerupt, din cauza lipsei cuvintelor de legătură din notițe. Ca și prezentare, ar trebui să fiu mai sigură pe mine și să nu intru în panică atunci când nu reușesc să redau mesajul foarte bine.

- din partea colegilor:

la fel

Evoluție globală (tehnica de interpretare)

Am îmbunătățit calitatea notițelor, notez mai puțin, am timp mai mult pentru ascultarea activă, rețin mai multe detalii.

Evoluție diferențiată pe limbi (tehnica + exprimare)

A mă îndepărtez progresiv de topica și cuvintele din limbile B și C

B bună

C bună

Evenimente notabile: nu

Concluzia săptămânii: Se simt progresele la luarea de notițe, trebuie să mă concentrez pe legăturile dintre idei mai mult.

La génération 2008-2009 a bien compris l'impératif de la tâche et a essayé de son mieux à remplir ces fiches pendant le premier semestre. Une des raisons en est le fait que le rapport était obligatoire puisque le cursus MIC prévoyait une note pour ce qu'on appelle la *Pratique professionnelle*. En l'occurrence, c'est l'équivalent du stage professionnel imposé en filière LEA mais, de toute évidence, il n'est pas question pour les étudiants en MIC de s'engager pour assurer l'interprétation sur le marché avant d'obtenir leur diplôme. Du coup, leurs activités supplémentaires de préparation et d'entraînement ainsi que l'auto-évaluation et les simulations de conférences sont censées remplacer le « stage en entreprise » et le terme le plus exact pour décrire le phénomène est peut-être le *Practicum* (Sawyer 2004) dans son acception allemande et anglo-saxonne, soldé par un rapport à rendre au coordinateur du MIC pour évaluation et notation. Pour leur faciliter la tâche nous avons mis en place les fiches hebdomadaires. Quels en ont été les résultats ?

À ce stade de notre analyse, nous avons écarté d'emblée une statistique quantitative du nombre des heures investies par les étudiants dans leur entraînement même si, peut-être, cette arithmétique peut donner une image plus complète du profil des étudiants et reste sans doute à faire. Tous les 12 étudiants ont déposé soit un paquet de fiches hebdomadaires soit un autre type de rapport, souvent synthétique de tout le semestre. La lecture attentive de ces documents a révélé une typologie assez nuancée des étudiants face à l'auto-évaluation.

Sur les 12 auto-évaluations, un seul rapport est inutilisable mais en dit peut-être long sur l'étudiant : il s'agit d'une simple liste sur deux pages de dates et de nombre d'heures avec un seul mot dans la rubrique évolution – « bien ». Visiblement, cette personne n'a pas compris ou n'a pas voulu comprendre l'exercice qui s'est transformé dans son rapport dans une fiche de présence et rien de plus. Pour le reste, nous avons reçu 6 paquets de fiches et 5 rapports synthétiques dont 2 respectent tout à fait les rubriques de la fiche standard tandis que 3 sont plutôt narratifs même lorsque les critères de la fiche y sont traités.

Parlant des fiches proprement dites, il faut savoir que personne n'a respecté le calendrier et la fréquence hebdomadaire: la majorité des étudiants ont rendu 5 (3 sur 6 étudiants) ou 6 fiches (2 sur 6 étudiants) réparties aléatoirement sur les 14 semaines du semestre tandis qu'une seule personne a choisi de grouper des remarques sur deux semaines sur une seule fiche couvrant ainsi 10 semaines de travail sur 5 fiches seulement. L'effet en est un manque d'image d'ensemble, l'évaluateur reste sur sa faim surtout dans le cas de fiches correctement remplies – parfois il y a un chaînon qui manque (telle semaine) ou bien les notations s'arrêtent brusquement telle semaine sans avoir le dernier mot de la fin du semestre. En ce sens, quelque peu quantitatif, les fiches bimensuelles couvrant 10 semaines sur 14 offrent sans doute le plus de renseignements.

Les informations recueillies dans les fiches sont fort variables. D'une part, il y a deux paquets de fiches très pauvres avec des expressions si lapidaires qu'on

ne peut pas en déduire les étapes parcourues ou une quelconque évolution, à peine quelques objectifs fixés ; l'effort d'auto-analyse y est presque nul. D'autre part, dans les autres nous constatons un vouloir dire même si le résultat connaît des fortunes différentes. Deux de ces paquets de fiches sont plutôt minimalistes aussi mais indiquent, avec sincérité, les problèmes saillants rencontrés dans un cas et insistent beaucoup sur le feedback reçu dans l'autre cas. Enfin, l'une des étudiantes s'exprime avec une grande candeur et fait comprendre au mieux la courbe d'évolution traversée car l'analyse est non seulement très honnête mais aussi imagée et exacte. Par exemple, en début de parcours, elle dit « je me concentre en vain, je ne 'vois' aucune structure [du discours] ». Elle arrive à indiquer y compris les hauts et les bas psychologiques: « J'adore ce métier ! » ou « Je pense que je suis épuisée ». En peu de mots tout compte fait, l'étudiante transmet aussi son feedback au feedback: « ce n'était pas une critique constructive. Je ne vois pas ce que je pourrais apprendre du commentaire 'Tu m'as ennuyé'. » Pour ce qui est du paquet de fiches bimensuelles, l'on constate une rédaction soignée qui, malgré quelques redondances inhérentes, rend visible la progression de l'étudiant allant de l'identification de la structure des discours qui, une fois surmontée, fait place aux déboires avec la prise de notes et, en fin de semestre, aux aspects liés à la présentation en langue maternelle.

Finalement, ce sont tout de même les rapports narratifs qui apportent le plus d'informations sur le parcours tel que ressenti par les étudiants. L'écriture dans ces rapports étant très personnelle, l'individualité de chacun y est très présente aussi et aucun regroupement ou similarité n'est possible. Par exemple, sur les deux rapports qui, même si synthétiques, reprennent les rubriques de la fiche, l'un est écrit dans un style si formel, voire administratif, que nous finissons par douter de la sincérité des notations. L'autre, cependant, illustre de manière excellente une analyse exacte qui va jusqu'à conclure sur le pourcentage d'acquisition de la technique consécutive et n'omet pas non plus les touches personnelles et les éléments d'ordre psychologique (p. ex. le découragement après certains cours). Sur les 3 autres rapports, véritablement narratifs, l'un est un résumé très bref mais complet des étapes de la progression, l'un est très précis et fourni en ce sens que l'étudiant fait le bilan de chaque mois (octobre, novembre, décembre) insistant sur des points de technique et les corrélant avec sa prestation et ses objectifs tandis que le dernier est carrément problématique. Il s'agit d'une confession intimiste biaisée qui n'a rien d'un rapport et laisse comprendre que l'étudiant n'assume rien de ce qui lui arrive en MIC.

Après ce premier essai des fiches hebdomadaires, nous avons estimé qu'un sondage s'imposait, raison pour laquelle nous avons lancé un très bref questionnaire pour chercher à savoir l'utilité – ressentie *versus* théorique – de l'exercice et la méthode préférée d'auto-évaluation – la plus efficace *versus* celle qui sera utilisée pendant le second semestre. Nous avons obtenu 11 réponses sur 12. Sur le total des

répondants, 4 s'expriment franchement en faveur de l'auto-évaluation (qualifiant la procédure avec une grande exactitude en tant que prise de conscience du parcours – 3 répondants – et responsabilisation – 1 répondant), 2 sont catégoriquement négatifs (l'un parle de redondance, l'autre se contente de rejeter la méthode pour des raisons de nature personnelle), tandis que 5 donnent une réponse mitigée. Cette dernière catégorie, majoritaire paraît-il, mérite un plus d'attention. Ces étudiants disent poliment que l'auto-évaluation est certes utile en général mais que, en l'occurrence, eux n'en ont pas forcément besoin car ils ne sont que trop conscients de leurs problèmes à tout moment. Un étudiant seulement remarque très justement que « il est difficile d'évaluer une procédure tant qu'on y est immergé » tandis que, assez paradoxalement, un autre dit que cela aurait été plus efficace « si on avait insisté plus là-dessus » (*sic* !). En ce qui concerne la deuxième question, quasiment tous (10 sur 11) disent que la méthode qui donne des résultats est l'enregistrement des propres prestations. Alors que 5 parlent avec justesse de l'analyse de leurs interprétations, 5 répondent mécaniquement qu'il suffit de s'enregistrer. Une seule personne invoque pour meilleure méthode le dialogue avec le formateur (entendu comme échange de feedback) ce qui n'est pas sans rappeler les résultats obtenus suite à l'exercice du journal 2007-2008.

L'on comprend à demi-mot que, hormis ceux qui ont répondu en faveur de l'auto-évaluation, les étudiants sont plutôt réfractaires à tout ce qui est rapport d'auto-analyse. De surcroît, dans les réponses il n'est pas bien difficile à discerner certains liens entre les étudiants qu'il s'agisse d'amitié, affinité ou travail ensemble qui leur fait décider et affirmer des choses par trop ressemblantes. En soi, cette dynamique de groupe est salutaire mais, sur le plan de la maturité dans l'évaluation et des résultats en termes d'auto-évaluation et de progrès, l'image d'ensemble est décevante.

Comparativement, l'étude entreprise par Yun-Hyang Lee avec un groupe d'étudiants coréens sur la base d'une fiche d'auto-évaluation organisée selon trois critères seulement – *meaning, language use, delivery* –, aspects auxquels les étudiants répondent de manière narrative (cf. Lee 2005), engendre des résultats plus encourageants. Tous ses répondants acquiescent que l'auto-évaluation est utile et, après l'exercice, les étudiants déclarent qu'ils sont à même d'identifier leurs points forts et leurs points faibles ainsi que d'écouter et analyser leurs prestations de manière objective.

Or, pour le groupe d'étudiants roumains, il est évident que le critère de l'objectivité n'est pas atteint si ce n'est pour une mince partie. De même, l'autodiscipline est loin d'être acquise au vu de la fréquence avec laquelle les fiches ont été remplies. D'autres moyens d'auto-évaluation méritent certainement d'être testés.

La réponse accablante donnée en faveur de l'enregistrement des prestations a déterminé en partie la consigne pour le second semestre du programme MIC

2008-2009. Sachant que “not a simple folder or haphazard collection of student work, a portfolio’s essential characteristics include the fact that it represents a purposeful process and a systematic and well-organized collection of materials” (Sawyer 2004: 126), nous avons estimé utile de tenter l’expérience car le portfolio “directly addresses criticism often leveled at interpreter assessment: that one-shot testing is shallow and assessment criteria are unclear” (Sawyer 2004: 126). Nous avons décidé de mettre en place ce que l’on peut appeler une variante élémentaire du portfolio (incluant finalement peu d’éléments, cf. Sawyer 2004: 127) à rendre en format électronique au coordinateur à la fin du semestre qui devait inclure: rapports de mobilité (visites d’étude à Bruxelles et dans une université partenaire EMCI), rapport de la contribution individuelle à la simulation de conférence grand public organisée lors de la Journée Portes Ouvertes (15 mai 2009) en présence du Commissaire Européen au Multilinguisme Leonard Orban, fiches d’auto-évaluation ou synthèse, échantillons de discours interprétés avec auto-évaluation ainsi que tout autre document jugé pertinent.

Dans la mouvance du premier semestre et sachant que les documents rendus seront notés, nous avons reçu 11 portfolios sur 12 étudiants. Il faut dire d’emblée que, indépendamment du format électronique, l’information y est peu structurée et il n’y pas de sommaire en général. Sur les 11 portfolios, seulement 4 sont complets incluant tous les documents requis, les autres – même ceux qui sont bien rédigés – omettent soit les mobilités, soit incorporent de manière expéditive la simulation de conférence dans le rapport synthétique, soit n’offrent pas d’analyse des échantillons de discours interprétés. Le caractère de ces portfolio est purement illustratif (aucunement sommatif) car peu de discours ont été finalement attachés au dossier – allant de 2 (un pour chaque langue étrangère) au maximum de 4 – malgré les indications d’un nombre plus conséquent d’enregistrement effectué dans la majorité des cas.

En grandes lignes, il faut dire que les étudiants suivent le modèle qu’ils avaient adopté au premier semestre, chose rendue évidente par un parallélisme assez net entre les documents du premier et du second semestre compte tenu du critère de la lisibilité de leur évolution. Inutile de reprendre l’exemple des 3 paquets de documents inutilisables ou des rapports frustes. Nous nous contentons de noter les trouvailles et les éléments qui laissent entrevoir une certaine rigueur et un esprit en alerte capable de jugement.

Deux étudiants offrent un commentaire oral enregistré après les discours qu’ils avaient interprétés et enregistrés. Cette méthode s’avère non seulement intéressante mais particulièrement efficace puisque, en une minute, on arrive à dire tellement plus que l’on ne peut écrire et la spontanéité de l’exercice enlève du formalisme du rapport écrit où la tentation de l’omission de nombre de détails illustratifs est très grande. L’enregistrement du commentaire a dû être fait juste après l’écoute, on ne sait pas combien de temps après la prestation, mais la quantité

de détails et la qualité de l'analyse ont dépassé de loin toute autre analyse écrite des mêmes étudiants.

De nouveau, les fiches mensuelles et bimensuelles d'autres étudiants apportent une information plus riche dans la mesure où ils effectuent une évaluation a posteriori et mettent le doigt sur des points sensibles en termes de technique ou de difficultés psychologiques. L'un déclare : « J'ai réussi à appliquer les techniques apprises. Je les applique et j'en reconnais l'utilité ». Un autre, tout en faisant un diagnostic exact de ses problèmes, dit « j'ai compris les processus mentaux à l'œuvre ». Il faudrait ajouter les commentaires pertinents sur l'allocation des ressources – preuve, s'il en est, d'une lecture du modèle des efforts de Daniel Gile (1997) – fournis par deux de ces étudiants. De telles remarques sont saillantes et encourageantes à la fois, surtout si l'on prend en considération le tableau général qui, notamment pour ce second semestre d'interprétation simultanée, est marqué par le nombre accablant d'observations strictement linguistiques ou liées à l'expression en langue maternelle. Celles-ci seraient la preuve d'une vision superficielle, de l'inaptitude ou du manque de vouloir aller en profondeur des mécanismes sous-jacents à l'interprétation au cas par cas.

Par ailleurs, les conséquences que le formateur a pu tirer de la documentation se sont avérées d'importance pour l'organisation du programme autant que pour la recherche pédagogique: besoin d'insistance sur les mécanismes des techniques d'interprétation afin d'éloigner les commentaires purement linguistiques, la forte séparation entre consécutive et simultanée chez les étudiants, l'impact des simulations de conférences, les perturbations de rythme de travail invoquées lors des mobilités, le rôle professionnel mais aussi psychologique de ces sorties du cadre de l'école soit dans une autre école soit dans les Institutions européennes, et la liste pourrait certainement continuer.

Le rappel de la définition du portfolio par Sawyer ci-dessus permet d'entrevoir à quel point la réflexion critique sur leur travail est ou n'est pas à la portée de nos étudiants. Collationner des documents et des notations éparses ne peut pas faire état d'une construction de soi dans un but professionnel. Du côté de l'enseignant, il devient clair encore une fois qu'une préparation préalable, voire des lectures théoriques s'il en est, est indispensable à la mise en place d'instruments métacognitifs qui produisent des effets durables même si cela ne va jamais résoudre les problèmes d'attitude ou le rejet de ces outils exprimé par certains étudiants de manière explicite ou voilée.

III. 2009-2010 a été une année exceptionnelle à plus d'un titre. Suite au processus de Bologne, désormais le programme passe au format définitif sur deux ans et la toute première génération MEIC (qui avait débuté en 2008-2009 mais n'a pas été incluse dans le projet d'auto-évaluation) se trouve en deuxième année (M2) tandis qu'une nouvelle génération (2009-2011) prend le relais en première année (M1). Le nouveau schéma ainsi que le nouveau cursus avec interprétation

consécutive en M1, respectivement interprétation simultanée en M2, appelait une adaptation du système d'auto-évaluation et laissait au formateur plus de loisir tant dans l'introduction des outils métacognitifs que dans leur suivi.

Puisque les limites de cet article ne permettent pas une discussion détaillée de tous les moyens d'auto-évaluation mis en œuvre pour les deux groupes d'étudiants MEIC avec l'ensemble des résultats obtenus, nous proposons simplement un état des lieux de ce qui a été entrepris avec emphase sur les éléments de nouveauté.

Pendant le premier semestre un module de *Management du stress* a été offert aux deux groupes. Pratiquement, il s'est agi d'une formule de tutorat assuré par un spécialiste psychologue, très proche du *coaching* et ce de manière intensive (cf. l'article de Éva Kállay dans ce même volume). Les deux groupes ont réagi différemment: les M1 ont été réfractaires et auto-suffisants abandonnant rapidement les sessions, tandis que les M2, sensibilisés à leurs propres besoins par une première année marquée de stress et d'échec aux examens, en ont profité pleinement. Les résultats de cette intervention ont été visibles et plutôt impressionnants pour les M2 lors de l'examen de fin de semestre.

Toujours pendant le premier semestre, dans le cadre du M2, le cours de Théorie de l'interprétation ainsi que le *Practicum* ont offert l'occasion pour le coordinateur de continuer les efforts de sensibilisation et de présentation des instruments métacognitifs. Sur le groupe de 9 étudiants nous avons reçu 9 paquets d'auto-évaluation en fin de semestre variant des fiches standard, au journal, au rapport synthétique et au format tabulaire l'un plus instructif que l'autre.

En même temps, la consigne donnée aux étudiants en M1 a été plus stricte et moins détaillée: ils avaient à remplir la fiche hebdomadaire standard. Nous en avons reçu 10 paquets sur l'ensemble de 12 étudiants ce qui est un bon chiffre compte tenu du fait que les M1 n'étaient pas notés pour ce travail. Pour la première fois, nous avons reçu des fiches remplies à la main par certains étudiants et au-delà de l'effet d'authenticité il reste à identifier les différences potentielles d'avec les fiches rédigées sur ordinateur. L'analyse détaillée de ce matériel reste encore à faire.

Pendant le second semestre, le M2 a été dispensé de formule spécifique d'auto-évaluation mais plusieurs éléments sont venus s'y substituer. D'abord, il s'agit des rapports de mobilité pour la visite des Institutions européennes à Bruxelles ainsi que dans une université partenaire EMCI. L'activité autour de la simulation de conférence ouverte au public lors de la *Journée de la carrière MEIC* a été un autre jalon important. En première, vers la fin de l'année académique, nous avons organisé un atelier de deux jours rassemblant corps enseignant et étudiants M2 dans un centre de rencontres universitaires en pleine nature afin d'obtenir un dialogue aussi libre que possible. La discussion qui s'est engagée autour du curriculum, des points forts et des points faibles du programme, des partenariats, des mobilités, de la diversification de l'offre pédagogique a fait ressortir le besoin de dialogue entre tous les acteurs impliqués et a donné lieu à des échanges en toute franchise qui ont permis un bilan pertinent pour le MEIC 2008-2010.

Dans la structure MEIC, le mémoire de fin d'études étant obligatoire, une composante de recherche en interprétation a été introduite pour stimuler davantage la réflexion sur les divers aspects de la profession et encourager un nombre plus conséquent de lectures théoriques. Ce changement a porté des fruits étonnants: une étudiante a développé un système rigoureux avec une fiche d'évaluation et d'auto-évaluation spécifique pour le travail en groupe d'étudiants qu'elle a mis à l'épreuve tout en étayant son propos par un sondage sur les pratiques d'évaluation des étudiants dans 6 écoles membres EMCI².

Au printemps 2010, les deux groupes MEIC se sont vu assigner une tâche supplémentaire, celle d'assurer la promotion du programme et de la profession dans la tentative de faire venir au MEIC des candidats des horizons divers mais aussi dans le but d'offrir des informations sur le métier d'interprète au grand public. Les nouvelles technologies y ont joué un rôle important mais cet exercice a surtout permis aux étudiants, dans un premier temps, de se poser un certain nombre de questions sur la profession, les débouchés, la structure du programme, les atouts, les difficultés, etc. car, dans un deuxième temps, ils étaient censés donner des réponses sur tous ces aspects au potentiels candidats.

Cette contribution n'a été qu'un élément parmi d'autres requis aux étudiants M1 dans leur portfolio pour le *Practicum* du second semestre. En plus, ils devaient fournir : l'auto-évaluation régulière (sous forme de fiches ou autre journal, rapport, etc.), un rapport quantitatif et qualitatif des groupes de travail, rapport sur la simulation de conférence, résultats de la recherche documentaire sur le thème de l'interprétation pour les services publics en Roumanie, tout autre document jugé pertinent pour l'activité professionnelle. Le matériel substantiel qui a été accumulé doit encore être minutieusement analysé mais, disons-le, en grandes lignes un degré inquiétant d'immatunité est à noter dans les auto-évaluations ce qui nous a poussé à organiser une discussion de déblayage au début du semestre suivant sans pour autant garantir de meilleurs résultats pour l'année en cours.

Suite à ces variations et tentatives diverses entamées en 2007, le schéma actuellement en usage (à partir de la rentrée 2010) pour assurer l'auto-évaluation des étudiants dans le programme MEIC de deux ans inclut les étapes suivantes :

	Forme d'auto-évaluation étudiant	Forme de contrôle
M 1 Sem. 1	- module intensif avec psychologue: composante théorique et coaching - fiches d'auto-évaluation hebdomadaires avec feedback sur demande	Tutorat sur RDV

² Maria Iaroslavschi, *Assessment and self-assessment in conference interpreting trainees' practice sessions*, Babes-Bolyai University, Cluj, 2010. Ce travail a permis également une communication lors du IPCITI – The 6th International Postgraduate Conference in Translation and Interpreting, University of Manchester, 29-31 October 2010, et mérite certainement d'être publié.

M 1 Sem. 2	Portfolio incluant: - fiches d'auto-évaluation hebdomadaires ou forme alternative de suivi - rapports de l'activité en groupes de travail - échantillons d'interprétation enregistrés et commentés - rapport de l'activité de promotion du MEIC et participation/organisation d'événements (cf. simulations de conférences, Journée Portes Ouvertes, etc.) - projets ponctuels de recherche ou de traduction strictement liés à l'interprétation	<i>Practicum</i> – note officielle Tutorat sur RDV
M 2 Sem. 1	- cours de <i>Théorie de l'interprétation</i> avec composante de sensibilisation à l'auto-évaluation à travers des définitions précises, études des modèles de l'interprétation, etc. - fiches d'auto-évaluation hebdomadaires avec feedback sur demande	Cours – note officielle Tutorat sur RDV
M 2 Sem. 2	Portfolio incluant: - rapports de mobilité EMCI - fiches d'auto-évaluation hebdomadaires ou forme alternative de suivi - rapports de l'activité en groupes de travail - échantillons d'interprétation enregistrés et commentés - rapport de l'activité de promotion du MEIC et participation/organisation d'événements (cf. simulations de conférences, Journée Portes Ouvertes, etc.) - projets ponctuels de recherche ou de traduction strictement liés à l'interprétation	<i>Practicum</i> – note officielle Tutorat sur RDV

En conclusion, l'étude des réponses ainsi que des réactions des étudiants à toutes les modalités de l'auto-évaluation mises à l'épreuve soulève plus de points d'interrogation qu'elle n'offre des réponses fermes. À notre sens, ceci est une raison supplémentaire pour continuer la sensibilisation des étudiants au besoin non seulement de consacrer un nombre important d'heures à la préparation individuelle supplémentaire mais aussi et surtout au besoin de documenter de manière adéquate toutes leurs activités qui ont une incidence avec la formation à l'interprétation. En dernière instance, il en va d'une attitude professionnelle qui est difficile à imposer aux étudiants, mais qui portera certainement ses fruits dans la carrière de chacun.

RÉFÉRENCES

- ARUMI, M., DOGAN, A., MORA-RUBIO, B. (2007) *Metacognition in interpreting training: tools towards self-regulation*, Seminar Paper - Continuing Education Certificate for Interpreter Trainers, ETI Geneva. Unpublished work.
- BADIU, Izabella (2009) «Européanisation de la Roumanie? L'interprète de conférences et l'histoire récente» In: *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées*, No. 2, Cluj-Napoca, Risoprint, p. 43-50.

- BADIU, Izabella (2010) «Développement d'un master en interprétation de conférences – le standard européen» In: *Actes du colloque «Les compétences des traducteurs et des interprètes en vue de l'intégration sur le marché du travail actuel»*, Union Latine – Université de l'Ouest, Timișoara, p. 20-25.
- BADIU, Izabella (2011) Paradigmatic shift: journaling to support interpreting learners. In: *Cognition. Brain. Behaviour. An interdisciplinary journal*, vol. XV, No. 2, Cluj.
- DANIELS, D. (2002) “Metacognition and Reflection” In: *Educational Psychology*, 30 Aug.
- ERICSSON, A. (2000/01) “Expertise in interpreting. An expert-performance perspective” In: *Interpreting 5: 2*, John Benjamins, p. 187-220.
- GILE, Daniel (1997) “Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem” In: Dansk, J.E., Shreve G.M., Fountain S.B., McBeath, M.K. (eds.), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, London: Sage Publications, p. 196-214.
- GILE, Daniel (2001) “Interpreting research: What you never wanted to ask but may like to know” In: *Communicate 11* < <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm> >
- HARMER, Jacolyn (1996) “Dialogue Journals - a Pedagogical Tool for Training Interpreters. Introducing Novice Consecutive Interpreters to Journal-writing” Monterey Institute of International Studies Graduate School of Translation and Interpretation/ University of Geneva, ETI, Training of Trainers Course, 31 p.
- LEE, Yun-Hyang (2005) “Self-assessment as an Autonomous Learning Tool in an Interpretation Classroom” In: *Meta: journal des traducteurs*, vol. 50, No 4 <<http://id.erudit.org/iderudit/019869ar> > consulté le 1 novembre 2010.
- LEE-JAHNKE, Hannelore (2001) “Aspects pédagogiques de l'évaluation en traduction” In: *Meta*, XLVI, 2, Presses Universitaires de Montréal, Montréal, p. 258-271.
- MACISAAC, D. (1996) “An Introduction to Action Research”, <<http://www.physics.nau.edu/~danmac>> consulté le 5 mai 2007.
- MOSER-MERCER, B., FRAUENFELDER, U., CASADO, B., KÜNZLI, A. (2000) “Searching to define expertise in interpreting” In: Hyltenstam, K. & Englund-Dimitrova, B., *Language Processing and Simultaneous Interpreting*, Amsterdam: John Benjamins, p. 107-132.
- MOTTA, Manuela (2007) “Evaluation of a blended tutoring program in conference interpreting” In: Bastiaens, T., Carliner, S. (eds.), *Proceedings of E-Learn 2007*, AACE, Chesapeake, VA, p. 399-404.
- PÖCHHACKER, Franz (2004) *Introducing interpreting studies*, London and New York: Routledge.
- PÖCHHACKER, Franz (2008) “The turns of Interpreting Studies” In: Hansen G., Chesterman A., Gerzymisch-Arbogast H. (eds.), *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research*, Amsterdam: John Benjamins, p. 25-46.
- SAWYER, David B. (2004), *Fundamental Aspects of Interpreter Education*, ch. 4 Foundations of interpreter performance assessment, p. 93-130. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- TRYUK, M., RUSZEL, J. (2009) «L'évaluation en cours de formation des interprètes de conférence» In: *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées*, No. 2, Cluj-Napoca, Risoprint, p. 177-193.
- WEAVER, Melanie R. (2006) “Do students value feedback?” In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, No. 3. p. 379-394.

COACHING AND STRESS MANAGEMENT IN INTERPRETATION

ÉVA KÁLLAY*

ABSTRACT. The investigation of stress related reactions in conference interpreting may have several significant benefits: enhancement of the quality of interpretation per se, as well as the enhancement of the quality of life of the interpreter. The present paper aims to present a brief theoretical analysis and synthesis of the above-mentioned aspects, and illustrate a stress management and coaching program implemented with master students at the Department of Applied Modern Languages of the Faculty of Letters, Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca.

Keywords: conference interpretation, coaching, skills and performance coaching, stress management

Before World War II, psychology had three distinct missions: (i) curing mental illness, (ii) making the lives of all people more productive and fulfilling, and (iii) identifying and nurturing high talent (Seligman & Csikszentmihalyi 2000). However, after World War II, due to specific influences (social, economical, political, etc.), psychology has started to concentrate on the healing component of this initially trifurcated mission, focusing on “repairing damage within a disease model of human functioning” (Seligman & Csikszentmihalyi 2000: 5). Consequently, common sense has started to equate psychology with healing mental disorders, implicitly stigmatizing to a considerable degree those who appealed to professional help for whatever reason. Thus, the second, equally important component, that of increasing the quality of life and productivity in healthy populations (mostly by assisting individuals in finding the delicate equilibrium between different domains necessary for an optimal functioning), has gradually fallen into oblivion.

Notwithstanding, even healthy, well-functioning individuals may profit on behalf of psychological optimization, prevention, and intervention programs, for maintaining optimal levels of functioning, developing skills that would increase the chance of adequate adaptation in future confrontations with adverse events, for

* Éva Kállay is lecturer at the Department of Psychology, at Babeş-Bolyai University, where she has been teaching educational psychology (BA level) and stress management and coaching (at MA level). Apart from her teaching activities, Éva Kállay has been conducting research in the domains of traumatic stress and posttraumatic reactions, emotional intelligence, publishing a considerable number of articles both in national as well as international journals. Her research interests recently expanded to the investigation of processes underlying conference interpretation, and the way interpretation-associated stress may be modulated. E-mail: evakallay@gmail.com

improving aspects that start to show the signs of impaired functioning, or for treating serious malfunctioning.

The most frequently cited impairment in daily functioning is that of *psychological stress*. Stress (common sense wrongly uses the terms of stress¹ and distress interchangeably) has always been experienced by living organisms, distress being represented by the organism's inability to adapt to internal or external stimuli, which objectively may be either threatening or challenging in nature. The inability to functionally respond to such events or situations leads to changes in the individual's homeostasis² that disrupts the pre-event levels of functioning.

Stress (both distress and eustress) may be experienced as changes in biological, behavioral, cognitive, and emotional functioning. For instance, when confronted with a stimulus that is perceived as being threatening (e.g., sudden, intense noise – a dog barking; an upcoming exam; a life-threatening situation; loss; natural calamity, etc.), the individual may experience intense increases in heart-rate, sweating, trembling, head/stomach ache, etc. (changes in biological functioning); restlessness, verbal or behavioral tics, increases in addictive behaviors (smoking, alcohol and/or drug consumption) (at the behavioral level); attentional biases, cognitive blockage, memory impairment, negative interpretive framework (at the cognitive level); fear, anxiety, horror, shock, shame, guilt, depression, etc. (at the emotional level). If the encounter is momentary, after the interaction with the stressor agent ceases, the individual's functioning usually returns to the pre-encounter parameters (homeostasis). However, if an acute stressor becomes chronic (e.g., temporary loss of a job vs. long-term unemployment; specific conflictual situation vs. conflictual atmosphere in a family; acute vs. chronic illness), and changes at different levels of functioning persist and do not return to normal levels of functioning, long-term changes may install, and gradually undermine the individual's functioning. For instance, temporary increases in blood pressure facilitate the fight or flight reaction to the impending attack of a predator. If the threat lasts for longer periods of time (i.e. becomes chronic) and the blood pressure has no chance to return to its normal parameters, it may settle at levels above than the healthy average that in time may threaten the individual's cardiovascular health.

As mentioned before, if stress facilitates our functioning, it has a promotive effect, participating to our personal growth and development. Stressful situations perceived as challenging may elicit increased efforts on the behalf of the individual to prove his/her abilities. On the other hand, if the individual does not own the necessary abilities to handle the situation, or the parameters of the situation exceed

¹ Hans Selye established a clear distinction between two major forms of stress: *distress* and *eustress*, with distress hindering the process of adaptation, increasing the intensity and frequency of maladaptive reactions, while eustress is represented by changes that may enhance functioning (Selye 1975)

² *Homeostasis* is a state of physiological balance within the body – term introduced in psychology by W. B. Cannon (Baron1998; Reber 1985)

the person's skills to adapt, or the situation is *a priori* perceived as threatening (irregardless its objective valence), maladaptive reactions may arise. The wider the discrepancy between the requirements of the stressful stimulus and the person's abilities (adaptive strategies) and resources (personal, environmental, etc.) to deal with it, the more severe the distress is. Thus, we may say that not the event *per se* is a problem, but the individual's and his/her environment's inability to functionally adapt to the requirements of the specific situation.

Stress and its consequences (be it positive or negative) are daily presences in our lives, which forces us to deal with change both in our personal and professional lives. Interestingly though, the effects of stress in any of these domains are not exclusively limited in manifestations to the specific domain. A person's distress due to intra-personal problems (low self confidence, low self-efficacy, personal loss, etc.) may impede optimal functioning in his/her inter-personal encounters (social life) as well as professional performances. By the same token, problems at work (which in their exacerbated form may turn into symptoms of job-burnout), may also hinder different aspects of personal life. Consequently, one of the domains that quite frequently would benefit from professional '*assistance*' refers to the maintenance of an optimal balance within the intricate relationship between private life and professional performances. The rupture in this equilibrium may gradually (or occasionally quite abruptly) induce high levels of distress that further on impair both the private and the professional life, thus moreover increasing the levels of distress.

Conference interpreting³ is considered to be an extremely stressful job. Even if it seems to be extremely comfortable and rewarding (excellent working conditions, satisfactory financial rewards, opportunities to travel and 'see the world', etc.), in reality conference interpreting is not as simple as it seems. On the one hand, the cognitive load implied in the process of interpretation [processes implying attention, long-term, and working memory, understanding of explicit and implicit verbal and non-verbal messages (jokes, puns, gestures, changed intonation, etc.), their translation, and fluent presentation in another language], doubled by the responsibility (occasionally accompanied by high levels of stress) to maintain as exactly as possible the message of the presenter, consume important amounts of mental energy (for more see Rinne et al. 2000; Christoffels et al. 2006). On the other hand, besides working time *per se* (time spent in the booth interpreting), the conference interpreter has to permanently prepare for being able to keep up with all possible topics he/she may encounter during the speech he/she has to interpret, has to be available to different kinds of interpretation (liaison and 'chuchotage'), maintain a flexible timetable, and possibly live a fulfilling personal life, too.

³ *Conference interpreter* is a professional language and communication expert who, at multilingual meetings, conveys the meaning of a speaker's message orally and in another language to listeners who would not otherwise understand. The work of a conference interpreter is an oral intellectual exercise which is quite distinct from written translation and requires different training and qualifications (<http://www.aic.net/ViewPage.cfm/page1469>)

As seen, even in exquisite conditions, the quality of conference interpretation depends on a myriad of factors, out of which the most important ones are the skills of the interpreter. Nevertheless, these skills do not exclusively refer to the interpreter's cognitive abilities, but also on his/her skills to monitor and efficiently regulate dysfunctional emotions (maladaptive emotional reactions might extract significant amounts of energy needed in the process of interpretation), be able to efficiently work in team (efficient collaboration with booth-colleagues may also enhance working conditions and the quality of interpretation), etc.

To illustrate this interdependence of factors contributing to the quality of interpretation, we may think as an example of an interpreter who is extremely skillful in his/her habitual environment (e.g. exercise booth in the presence of colleagues), but panics each time when has to work in a new situation or changed conditions (e.g. because of being afraid of not living up to his/her or others expectations, due to low self-esteem, negative self image, social anxiety, etc.). In such cases, even exceptional cognitive abilities needed to an outstanding performance may be insufficient.

Such maladaptive reactions are not uncommon among novice conference interpreters. Anecdotes of 'black-outs', mental blockages, excessive trembling (voice and/or hands), nausea, palpitations, dry mouth, etc. during exams abound among master students studying conference interpretation. Obviously, if these reactions do not subside (rapidly), the exam may be compromised, irregardless the student's abilities and performances during the school-year.

In such situations (and not only), knowledge regarding the psychological functioning of the person in general, and of the interpreter in particular may be of the utmost importance. In the same time, acquisition of stress-management techniques during coaching sessions may be useful from a practical point of view.

The European Masters in Conference Interpreting, at Babeş-Bolyai University Cluj, included in its curriculum a Stress Management and Coaching^{4,5} course for first and second year students. The major aim of this course was to help master students control their maladaptive reactions to stressful situations (e.g. exams, evaluations), but also to develop strategies through which students may prevent the development of maladaptive reaction patterns, and enhance specific abilities that may improve daily functioning (time management, skill and performance enhancement, development and maintenance of motivation, building self efficacy, etc.)

Courses started at the beginning of the first semester, with introduction, theoretical elements of stress (eustress and distress) and its short and long-term

⁴ "Coaching is therefore recognized as a powerful vehicle for increasing performance, achieving results and optimizing personal effectiveness" (Bachkirova, Cox & Clutterbuck, 2010)

⁵ **Skills and performance coaching (SPC)** – "to improve someone's skills and performance in a particular domain of human functioning" (Tschannen-Moran 2010: 203). "Unlike other forms of coaching, the scope and success of which may be entirely defined and determined by the coachee, SPC often involves meeting external requirements established by others" (Tschannen-Moran 2010: 203-204).

implications. Simultaneously, students were assessed at different levels of functioning – more specifically we assessed their *verbal abilities* [battery of tests evaluating different dimensions of verbal abilities (e.g., vocabulary and text comprehension), validated on Romanian population], levels of distress (depression and mood scales), emotion regulation strategies used (with both functional and dysfunctional results), coping mechanisms employed in order to palliate the intensity of distress experienced, etc.

Regarding verbal abilities, all assessed students obtained scores denoting excellent skills in this domain. Nevertheless, in more than half of the students, the scores of emotional distress exceeded the normal levels of distress. The most frequent maladaptive stressful reactions included: dry mouth, trembling, pain, somatization, mental and memory blockage, negative attentional biases, procrastination, anxiety, depression, frustration, anger, remorse. These reactions were not only specific to highly stressful situations, but also affected normal functioning.

Consequently, next we continued with the presentation and discussion of different stress management techniques. Because sources of stress were extremely different (from unsubstantiated low self esteem, maladaptive perfectionism, lack of problem solving skills, conflictual environment, etc.), we decided to present a group of relaxation techniques (in more detail the technique of autogenic training), followed by cognitive and behavioral techniques such as: the identification and challenging of cognitive distortions, cost-benefit analysis, positive reframing and alternative interpretations, thought stopping, distinguishing possibility from probability, etc. (Leahy & Holland 2000). In short, our major aim was to assist master students in learning specific abilities through which they may turn situations perceived as adverse into opportunities.

Experiencing high levels of distress due to upcoming exams, we decided to implement a technique consisting of a combination between exposure (known as one of the most efficient methods to reduce anxiety) and anticipation, in which students had to go through a mock exam in conditions similar to real exams (same room, presence of teachers, and external evaluators, etc.). Each student had to relate the intensity of his/her reactions before starting the mock examination, as well as after finishing. Exposure lasted as long as habituation occurred, and levels of distress reduced significantly.

At the end of the semester, most students considered that both theoretical and practical courses enhanced the quality of their work and personal life.

REFERENCES

- BARON, R. A. (1998). *Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- CHRISTOFFELS, I. K., de GROOT, A. M. B., & KROLL, J. F. (2006). Memory and language skills in simultaneous interpreters: The role of expertise and language proficiency. *Journal of Memory and Language*, 54, 324–345.

- COX, E., BACHKIROVA, T., & CLUTTERBUCK, D. (Eds.) (2010). *The complete handbook of coaching*. London: Sage Publications.
- HAWKINS, P., & SMITH, N. (2010). Transformational coaching. In E. Cox, T. Bachkirova, & D. Clutterbuck (Eds.). *The complete handbook of coaching*. (pp. 231-244). London: Sage Publications.
- LEAHY, R. L., & HOLLAND, S. J. (2000). Treatment plans and interventions for depression and anxiety disorders. New York: The Guilford Press.
- REBER, A. S. (1985). *The Penguin Dictionary of Psychology*. New York: Penguin Books.
- RINNE, J. O., Tommola, J., Laine, M., Krause, B. J., Schmidt, D., Kaasinen, V., Teras, M., Sipila, H., Sunnari, M. (2000). The translating brain: cerebral activation patterns during simultaneous interpreting. *Neuroscience Letters*, 294, 85-88.
- SELIGMAN, M. E. P., & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). *Positive Psychology: An Introduction*. *American Psychologist*, 55, 1-14.
- SELYE, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field. *Journal of Human Stress*, 1, 37-44.
- TSCHANNEN-MORAN, B. (2010). Skills and performance coaching. In E. Cox, T. Bachkirova, & D. Clutterbuck (Eds.). *The complete handbook of coaching*. (pp. 203-216). London: Sage Publications.

ELEMENTS OF CURRICULUM DESIGN FOR INTERPRETER TRAINING PROGRAMS

BOGDAN ALDEA*

ABSTRACT. In recent years, an increasingly large number of Romanian universities have begun to offer training programs in (conference) interpreting, at both undergraduate and postgraduate level. The present paper discusses a number of basic aspects pertaining to curricular design in the field, from the type of training likely to be offered at each level to the manner in which curricula could be better related to the intended competences and learning outcomes.

Keywords: interpreter training, curriculum design, conference interpreting, community interpreting.

It could be argued that the current situation of the translating and interpreting professions in Romania is a paradoxical one indeed. On the one hand, these professions are in greater demand than ever before but, on the other, they remain just as poorly understood as they have always been. A case in point is the rather bizarre regulatory framework, with certification issued by a ministry in Bucharest and based purely on language skills (real or claimed on the basis of a college degree in languages), manifestly grounded in the belief that interpreting and translating are more or less the same thing and require no specific skills or competences beyond the mastery of foreign languages. Unfortunately, the same belief seems to lie at the foundation of some of the academic programs seeking (or claiming) to train interpreters and translators, and which have been set up in most major Romanian universities and in quite a few of the minor ones in the course of the past two decades. While a survey of the respective curricula and approaches is not within the scope of the present paper, suffice to say that they operate in a great variety of forms and reflect a wide range of approaches. In this paper we shall endeavor to highlight, drawing on the existing literature, certain cardinal principles underlying interpreter training in the West, in academic environments that have had

* **Bogdan Aldea** is a lecturer with the Department of Applied Modern Languages of the Faculty of Letters, Babeş-Bolyai University, where he has been teaching practical translation and interpreting for more than ten years. Apart from several pieces dealing with theoretical and methodological aspects related to translation and interpreting, he is the author of numerous translations, chiefly from Romanian into English, some of which have been published abroad. He is also a practicing conference interpreter, accredited with the European institutions. bogdaldea@yahoo.com

considerably more time to refine their methods and approaches than their Eastern counterparts.

It must be said from the very outset that, even in Western countries, translator and interpreter training programs differ considerably from one country to another and from one university to another (see Sawyer 2004: 1). Despite this diversity, there seems to be a relative consensus on a number of aspects, such as, for instance, the specific skills and competences to be developed, and especially the fact that “teaching interpretation is an activity fundamentally different from teaching foreign languages” (Sawyer 2004: 3). In Romania, with very few exceptions, departments specializing in the teaching of modern languages and literatures took it upon themselves – somewhat naturally, in a way, as there was no one else in a better position to do it – to train translators and even interpreters, in spin-off programs or as part of their own curriculum. Under these circumstances, it is little surprising that training remained centered on the language component, with little regard for the rest.

Much of this could be avoided through a proper selection of the **teaching staff**. On this matter, at least, there is little debate among experts. As argued by Kurz, “it is recognized that interpreting should be taught by professional interpreters, as someone who does not have the skills and aptitudes to interpret cannot teach interpreting effectively” (2002: 65). In a similar vein, but with direct reference to conference interpreting – or, more precisely, to simultaneous interpreting – Franz Pöchhacker pointed out that “I have not been explicit as to who should be doing the teaching. I take that question to be settled: simultaneous interpreting trainers should be practicing professionals; this is a necessary, not however a sufficient condition” (1992: 220). Necessary, but not sufficient in the sense that the practicing professionals in question will also have to be familiar with the relevant teaching methodology and possess pedagogical skills. The difficulty of recruiting (and keeping!) such a teaching staff becomes immediately obvious, but this does not fall within the scope of the present paper. Also, the very definition of a practicing professional remains a delicate matter. AIIC membership is definitely not a valid criterion for a language such as Romanian, but the European institutions have already accredited a significant number of people with Romanian in their combination. Also, we believe that someone who has demonstrably worked for a significant period of time on the local or national market could be seen as meeting this requirement.

Apart from the issue of the teaching staff, another aspect that needs to be clarified concerns the actual **form of the training program**, and implicitly the level of specialization it aims at. Unfortunately, it would seem that in Romania planners hardly ever distinguish between, say, community interpreting and conference interpreting. Even worse, sometimes they do not distinguish between interpreting and translating. Or, as argued by Renfer, “while it is possible for one person to work both as a translator and an interpreter, the skills required for the two activities differ considerably” (1992: 173). It is true that even in the West the

underlying similarities between the two activities have made it so that more often than not translation and interpreting are taught within the same schools, departments, or even programs. In point of fact, four models have emerged when it comes to the organization of such programs (Renfer 1992: 175): 1) translation and interpreting taught in consecutive stages (complete training in translation and then start interpreting); 2) translation and interpreting taught in parallel; 3) the “Y” model (a common curricular trunk which later bifurcates) and 4) postgraduate intensive training or intensive on-the-job training in international organizations (a good example in this respect would be the training programs organized by the European institutions, nowadays unfortunately discontinued). Whatever the case, the important thing that must be kept in mind is that each of the two activities requires a set of distinct skills, which must be deliberately targeted during the training process. Equally relevant is the fact that “translation and interpreting are interdependent in the sense that interpreting can build up on sound translating abilities and that interpreters can use their interpreting experience in translation work” (Renfer 1992: 174). Indeed, if we look at the models above, we see that some schools either start by developing the common set of skills, or base interpreter training on prior training in translation, thus making effective and creative use of the similarities between the two. But, once again, this must not lead to the false and damaging belief that training in one of the professions automatically qualifies one for the other.

Still in what concerns the form of organization chosen for interpreter training programs, even more important than the relative separation from translator training is the choice of the kind of interpreting to be taught at each specific higher education level. This brings us to one of the elements that definitely require a clarification in Romania. Little difference is made here between conference interpreting, court interpreting and the various forms of community interpreting. In fact, the element that, I believe, should get most of the attention of planners in Romania – community interpreting – seems to be sadly neglected. Here, as in the rest of the world, for that matter, community interpreting is the “least well-known and well-developed” (Roberts 2002: 157) form of interpreting. This is somewhat paradoxical, because it is precisely the kind of interpreting that can be successfully taught at undergraduate level, especially now that this has been limited almost everywhere to three years following the more or less inspired transposition of the Bologna Declaration. Also, the local and even the national market often require the services of community rather than conference interpreters. Realistically speaking, the attempt to successfully train – at undergraduate level – conference interpreters, well versed in both consecutive with notes and simultaneous interpreting, is a futile attempt, for countless reasons. On the contrary, the development of the skills required for community interpreting, understood as “interpreting for members of the general community in community settings” (Roberts 2002: 157) and taking chiefly the form of short consecutive, is perfectly possible and definitely a

reasonable pursuit at undergraduate level. However, as we have already said, even in Western countries, “in many academic institutions, community-based interpreting has not yet attained the status of a discipline worth a degree and a long period of study” (Roberts 2002: 170). This is most unfortunate, because an incremental progress from community interpreting taught at undergraduate level to conference interpreting taught at postgraduate level is by far the best response to the new post-Bologna situation.

We come thus to another extremely important consideration, namely, the fact that in the current context conference interpreting proper can and should be taught only at postgraduate level, within dedicated programs (either completely separated from translation, or in the less preferable form of one year common curricular trunk bifurcating in the second year). Even in the past, the only credible alternative were the in-house training programs of the European institutions, which have come to the end roughly following the creation of the EMCI network. As opposed to undergraduate programs, a postgraduate course can start with a suitable and absolutely essential candidate selection procedure based upon a thorough aptitude test, can operate with a smaller number of students (crucial, given the dominantly practical nature of interpreter training that requires a low trainee/trainer ration), and can successfully recruit candidates that are mature and knowledgeable enough, after having obtained a first degree, and sufficiently proficient in their working languages. This is hardly ever the case with the 18-year old high school graduates enrolling in undergraduate programs.

Also worthy of attention are the short interpreting training courses, offered in the West in a variety of settings and contexts. To our knowledge, such programs are less common in Romania, largely because of the fact that setting them up in a conventional academic setting sometimes turns out to be an uphill struggle, and also because of the little importance ascribed, in the collective mentality, to any training program that does not lead to a full university diploma. At any rate, short training programs seem ideally suited for such things as court interpreting or for specialization in more specialized fields, such as interpreting in a healthcare setting, for instance (see Lotriet 2002: 98). Community interpreting could also be taught in the framework of such programs, but it would be unrealistic to promise full training in conference interpreting to applicants interested in such courses.

In what concerns the **content of the training program**, one essential prerequisite has to do with the specific demands of the job market, as “a university department or school that wants to ensure that its curriculum corresponds to the demands of an increasingly complex world cannot just sit back and watch such developments occur. Rather, it must do everything it can to match supply (by the university) and demand (by employers)” (Kurz 2002: 66). Of course, this is easier when one can identify with precision a major potential employer (such as the European institutions, for instance), and a bit more difficult when one considers the diversity of the interpreting market as such, be it local, national, or international.

Whatever the case, however, knowledge of the market – and of the specific demands that professionals must meet – is essential to any planner. Also interesting are the developments occurring in the profession, such as, for instance, the increasingly frequent recourse to remote interpreting.

It is crucial for curriculum planning that this knowledge of market requirements and recent developments within the profession be translated into the **precise aims, goals, and objectives** underlying the program. While the literature can sometimes be ambiguous in what concerns the precise differences between the three, a useful distinction is the one highlighted by Sawyer, whereby aims concern the institutional level, goals the program level, and objectives the course level (Sawyer 2004: 52), with a possible goal being to “produce interpreters who are able to work immediately and reliably on the market” (Sawyer 2004: 56). It becomes obvious why good knowledge of the market demands is essential to any planner. Furthermore, this knowledge must go well beyond the local market, encompassing the national and even the international one. Thus, while on the local market of Cluj some interpreters are known to work at the Hungarian State Theatre, simultaneously interpreting plays from Hungarian into Romanian, or in some churches belonging to some of the denominations represented in this multiethnic city, such cases do remain isolated (and sometimes far from the reasonable demands of the profession) and might not justify a customized training program or even related training exercises. What must be kept in mind is the fact that “decisions concerning skill sequencing, content selection, and use of appropriate materials” should derive from the precise definition of instructional outcomes (Sawyer 2004: 52), based, in their turn, on the recognized professional standards and demands.

The components of any interpreter-training curriculum will unavoidably be “diverse in nature and include, for example, skill-based components [...], knowledge-based components (acquisition of domain expertise) and deontological components (knowledge of the profession, e.g., professional identity, ethics, and business practices)... Establishing greater clarity about the nature of these components, their interaction and appropriate sequencing can only serve to enhance the quality of interpreter education” (Sawyer 2004: 39). The same logic applies to **syllabus planning**, and here the teaching objectives require an even greater degree of specificity. Essential in this case is the proper sequencing of activities, in a succession based on the various models describing the interpreting process (Moser’s process model or Gile’s effort model). Just like in the case of the greater curriculum, interpreting syllabus design requires an analysis of “what knowledge and technical skills are required by interpretation” (Gile 1995: 4). Sequencing is particularly important for the exercises that represent the bulk of the training program and which are aimed at the acquisition and sharpening of interpreting skills through practice. As argued by Kurz, for instance, “Simultaneous interpreting should be taught by progressing from easy to more difficult, isolating problems and focusing on variables *one at a time* and, at a later stage, combining them into progressively more intricate

structures” (Kurz 2002: 245; italics ours). Needless to say, the same logic prevails in the case of syllabi for consecutive interpreting training, where a good starting point for sequencing can be found in the sequenced nature of the interpreting task itself.

Finally, one aspect that must not be overlooked has to do with the fact that more often than not there is a difference between a program as presented on paper and what is actually done in the classroom. As argued by the same Sawyer, “A written curriculum document is a plan of action, i.e., a guide to curriculum interpretation. However, this description of the official curriculum does not document the curriculum in its entirety. A curriculum plan depicts an ideal, not the curriculum in practice... The only curriculum that truly exists for the learner is the curriculum as it is individually experienced” (Sawyer 2004: 42–43). It is this “hidden” but nonetheless real curriculum that gives the true measure of the effectiveness of any program, and it is on the basis of this curriculum that the final assessment needs to be designed. And, just like solid knowledge of the demands of the professional environment is essential in the early stages of curriculum planning, assessment itself will have to be “representative of the set of tasks that must be routinely carried out by professionals in the field” (Sawyer 2004: 94), thus providing a relevant confirmation of the effectiveness of the curriculum and of its transposition into actual didactic practice.

Of course, each of the items discussed above can easily be expanded on and does in fact require many additional clarifications, but it is our belief that this set of fundamental principles, if truly respected, can significantly increase the effectiveness and the overall quality of any interpreter training program.

BIBLIOGRAPHY

- GILE, Daniel (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- GILE, Daniel (2005) “Teaching conference interpreting” In: Martha Tennent (ed.) *Training for the New Millennium*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- KURZ, Ingrid (1992) “Shadowing exercises in interpreter training” In: Kay Dollerup and Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting Training, Talent and Experience*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, p. 245–250.
- KURZ, Ingrid (2002) “Interpreting training programs – the benefits of coordination, cooperation, and modern technology” In: Eva Hung (ed.) *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, p. 65–72.
- LOTRIET, Annelie (2002) “Can short interpreter training be effective?” In: Eva Hung (ed.) *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, p. 83–98 .
- PÖCHHACKER, Franz (1992) “The role of theory in simultaneous interpretation” In: Kay Dollerup and Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, p. 211–220.

- RENFER, Christoph (1992) “Translator and interpreter training: A case for a two-tier system” In: Kay Dollerup and Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, p. 173–184.
- ROBERTS, Roda P. (2002), “Community interpreting. A profession in search of its identity” In: Eva Hung (ed.) *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, p. 157–176.
- SAWYER, David B. (2004), *Fundamental Aspects of Interpreter Education*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.

SECTION 2

Réflexions théoriques

DOLMETSCHWISSENSCHAFT ZU BEGINN DES 21. JAHRHUNDERTS: EIN INTEGRATIV KONZIPIERTES DOLMETSCHPROZESSMODELL

DÖRTE ANDRES*

ABSTRACT. *Interpreting at the dawn of the 21st century: an integrating process model.* The study outlines a complex theoretical model of the interpretation process, based on the already existing models of the translation/interpretation processes and incorporating the various types and contexts of interpreting. It also offers new directions for validation, research, or hypotheses by focusing on: the role of the self in interpreting (the Self Concept); the development of a macrostrategy; the important role played by associative skills on connections and intuition; the interaction between the controlled component (a set of already internalized rules) and the uncontrolled one and the importance of the meta-cognitive control mechanism, of the central processor and of managing the workload.

Keywords: Process model, interpreting, macrostrategy, cognitive, working area, self concept, working memory, managing the workload, control instance

1. Einleitung

Betrachtet man die Entwicklung des Dolmetschens in den letzten 60 Jahren stellt man fest, dass das Dolmetschen im Hinblick auf Vielgestaltigkeit eine beeindruckende Erweiterung erfahren hat. Settings und Modi haben sich nahezu verdreifacht. Diese quantitative Entwicklung ist in Abbildung 1 anhand von Dolmetschclouds – in denen Modi und Settings gemischt abgebildet werden – dargestellt. Die Graphik, die das Jahr 1950 zeigt, gestaltet sich sehr überschaubar. Ganz anders sieht die Dolmetschtätigkeit im Jahr 2010 aus. Auch wenn die Relationen zwischen den einzelnen Erscheinungsformen dieser Abbildung nur schwer zu

* **Dörte Andres** is a graduate of the University of Saarland with a degree in interpreting, class of 1976. Interpreter for the Labor Ministry between 1976 and 1984. Between 1986 and 2010, lecturer within the Department of Translations, Language and Cultural Studies (FTSK) of Johannes Gutenberg-Universität Mainz/Germersheim. PhD in *Consecutive Interpreting and Note-Taking* at Vienna University, in 2000. Her dissertation received the 2002 research award of the Friends of Mainz University Association. Promoted to full professor of interpreting following the publication of the book *The Interpreter as a Literary Character*, in 2007. Since 2004, coordinator of the interpreting group and of the educational project entitled "The Friday Conference," at the FTSK, for which she received the 2010 excellence award of the Rheinland-Pfalz region. Pedagogic assistance in Beijing and Graz. In 2008 and 2010 she received the education award of the Rheinland-Pfalz region for exceptional achievements in teaching.

4. die *Text- bzw. Diskursproduktion*: die erneute Hinwendung zur kognitiven Prozessforschung (*cognitive processing*) nun durch praktizierende Konferenzdolmetscher, aus der sich das *CP-Paradigma* entwickelte, sowie eine interdisziplinär angelegte neurolinguistische Forschungslinie (*NL-Paradigma*), die die Sprachfunktionen bei Zweisprachigen und Dolmetschern¹ zum Gegenstand hat. Letztere macht gerade in jüngster Zeit von sich reden, da sie auf der Grundlage modernster bildgebender Verfahren, wie der Positronen-Emissions-Tomographie (PET) – einem nuklearmedizinischen Verfahren zur Darstellung von Gehirnströmen – und der funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRT) – auch als Kernspintomographie bezeichnet –, Gehirnaktivitäten lokalisier- und sichtbar macht.

5. die *Vermittlung*, d.h. Konstellation und Interaktivität der Kommunikationspartner, Machtverhältnisse und Rollenkonflikte. Diese Perspektive ging als Sichtweise erst Anfang der 1990er Jahre mit Cäcilia Wadensjö (1998) in die Dolmetschforschung ein. Dieses *DI-Paradigma (Diskursive Interaktion)* eignete sich besonders, um das neue Setting *Community Interpreting* zu analysieren und unterscheidet sich damit von der monologischen Sichtweise der *Interpretativen Theorie* und der *Kognitiven Prozessforschung*, die in erster Linie das (simultane) Konferenzdolmetschen im Blick haben.

Infolge gesellschaftlicher Entwicklungen haben neu entstandene Modi und Settings einen Erweiterungsprozess in der Dolmetschwissenschaft eingeleitet. Mit diesem hat sich Pöchhacker in seinem Spektralmodell der Dolmetschwissenschaft beschäftigt (Abbildung 2).

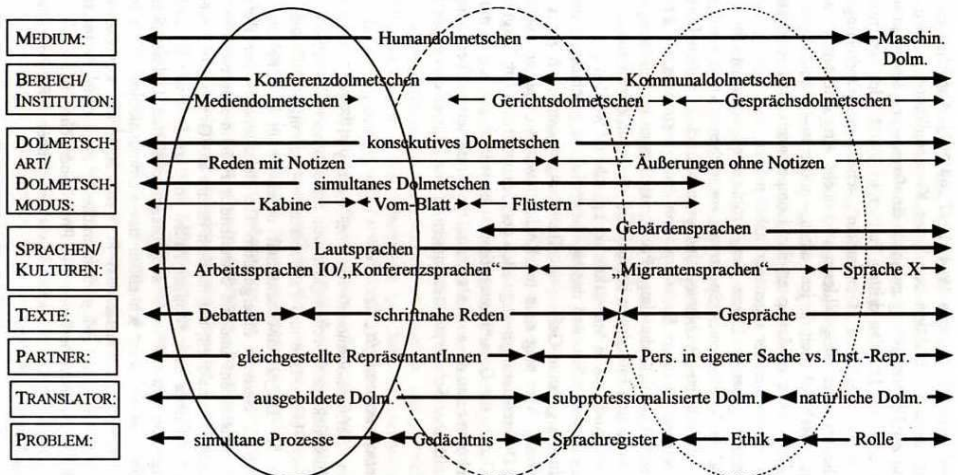


Abb. 16: 3-„Welten“-Schema der Dolmetschwissenschaft

Abbildung 2. Spektralmodell (Pöchhacker 2000:124)

¹ Die männliche Form ist inkludierend zu verstehen.

Aus diesem Modell schlussfolgert er ein „3-Welten-Schema“: das professionalisierte Konferenzdolmetschen (Ellipse links), das subprofessionalisierte Gerichtsdolmetschen (Ellipse in der Mitte) und das laienhafte Dolmetschen im Gesundheits- und Sozialwesen (Ellipse rechts), und fordert die Forschungsgemeinschaft auf, diese drei Welten durch eine erweiterte Konzeption der etablierten Dolmetschwissenschaft zusammenzuführen.

3. Die Bedeutung von Prozessmodellen

In genau diese Richtung geht der integrative Ansatz des hier beschriebenen Dolmetschprozessmodells, das alle Dolmetschmodi, sofern sie ohne Notizen realisiert werden, in ihrer grundlegenden Prozesshaftigkeit mit einbezieht: das Gesprächs-, Telefon-, Flüster-, Simultan- und Videodolmetschen. Gleichzeitig werden dadurch unterschiedliche Settings, wie das *Community*-, Konferenz- und Mediendolmetschen gleichermaßen berücksichtigt. Die Entwicklung des Modells beruht auf langjähriger Erfahrung und integriert Ansätze aus bereits vorhandenen translationswissenschaftlichen Prozessmodellen (vgl. Gerver 1976, Moser 1976, Krings 1986, Darò/Fabbro 1994, Gile 1995, Hönl 1995, Kiraly 1995, Setton 1999, Chernov 2004, PACTE 2005, Prunč 2007, Göpferich 2008). Es versucht somit der Forderung von Pöchhacker gerecht zu werden, wonach „models should be as ‚complete‘ as possible“ (Pöchhacker 2009:107), auch wenn damit das Problem verbunden ist, dass „the more complete the model, though, the more difficult is experimental validation“ (Pöchhacker 2009:107).

Damit stellt sich die grundsätzliche Frage: Welchen Wert haben Translationsprozessuntersuchungen und somit auch Modellierungen? Es scheint so zu sein, dass sich die Forschungsgemeinschaft über die Bedeutung dieses Forschungsansatzes grundsätzlich einig ist (vgl. u.a. Chmiel 2010, Christoffels 2004, Frauenfelder/Schriefers 1997, Lonsdale 1997, Massaro/Shlesinger 1997, Moser-Mercer 2010, Pöchhacker 2004/2009, Riccardi 2005, Shlesinger 2000, Shreve/Angelone 2010):

“In recent years, process studies have emerged as a focal point of empirical language mediation research, and they are now rightly seen as a necessary foundation for the future evolution of other important disciplinary concerns, including interpreter training, translation pedagogy, translation tool design, and translation quality assessment.” (Shreve/Angelone 2010:2)

Darüber hinaus wird bei Shreve/Angelone die Entwicklung eines umfassenden fundierten Modells als Forschungsdesiderat für die Zukunft formuliert:

“[...] the search for a strong, commonly-accepted model (or even viable competing models) of the translation process will be a paramount concern of the next decade. A strong model can provide the underlying framework to direct research and inform experimental design; a robust model makes claims which are testable, and against which findings may be assessed. As empirical research evolves, and data from new experiments is accounted for, the model may change

or be abandoned as competing models emerge that better explain the data. [...] The presentation, defense, and critical assessment of models of the translation process against the findings of empirical studies are crucial aspects of the development of our nascent empirical science.” (Shreve/Angelone 2010:12)

Modellierungen sind demnach ein Werkzeug für die Reflexion über ein Problem oder ein Phänomen. Sie bieten Forschern eine Grundlage um Zusammenhänge herzustellen und Anregungen für Ideen für neue Hypothesen. Modellierungen geben außerdem einen Einblick in die Komplexität eines Prozesses und können durch systematische Beschreibung des Gegenstandsbereichs wesentliche Einflussfaktoren aufzeigen. In genau diesem Sinne äußert sich Moser-Mercer in Bezug auf Modelle zum Simultandolmetschen:

“[...] complexity is best captured through theoretical models which allow for the integration of findings from neighboring disciplines, where considerable research has already been carried out on individual components of the interpreting process. One of the major challenges to our understanding of the skill is how these individual components work together, and how expertise in combining these components is acquired and maintained.” (Moser-Mercer 2010:264)

Damit bieten Modelle auch Orientierungen für effizientes Lehren und Lernen.

4. Das integrative Dolmetschprozessmodell

Der Großteil der vorhandenen (zumeist Simultan-) Dolmetschprozessmodelle ist in Anlehnung an kognitionspsychologische und linguistische Modelle für Sprachverhalten oder Informationsverarbeitung entstanden (vgl. Gerver 1976, Moser 1976, Setton 1999). Modelle aus der Übersetzungswissenschaft, die sich speziell mit dem Sprachwechsel beschäftigen, fanden hingegen wenig Beachtung. Sie werden in dem integrativen Dolmetschprozessmodell ebenfalls berücksichtigt, wobei dem idealtypischen Übersetzungsmodell von Hönig (1995), das aus zwei Phasen besteht, eine besondere Bedeutung zukommt. Hönig geht aufgrund seiner Untersuchungen davon aus, dass Studierende beim Erarbeiten von Lösungen im Übersetzungsprozess sehr häufig auf unkoordinierte Mikrostrategien zurückgreifen und sich im Labyrinth dieser Strategien dann verlieren. Idealerweise, und um dies zu verhindern, ist es deshalb erforderlich, im Vorfeld eine Makrostrategie zu formulieren, die die Möglichkeit bietet, „sozusagen aus der Vogelperspektive einen Blick auf diesen Irrgarten zu werfen, damit wir immer wissen, wo wir uns gerade befinden“ (Hönig 1995:55). Deshalb werden in seinem idealtypischen Modell die unkoordinierten Mikrostrategien an eine zuvor erarbeitete Makrostrategie angebunden, sodass sich Hönig zufolge die Übersetzerrealität aus zwei Phasen zusammensetzt: einer *Mentalen Realität 1* und einer *Mentalen Realität 2*. Dieser Ansatz wurde in veränderter Form für das integrative Dolmetschprozessmodell übernommen, das somit ebenfalls aus zwei *mentalen Realitäten* besteht.

Das Dolmetschprozessmodell wird im Folgenden schrittweise vorgestellt.

4.1. Mentale Realität 1 – Theorie

Der Dolmetscher – ausgestattet mit dem entsprechenden (professionellen) *Self Concept*² – erhält eine Anfrage für einen Auftrag. In der Auseinandersetzung mit diesem Auftrag erfolgt eine Erstrezeption, d.h., der Auftrag wird in das Bewusstsein, die *Mentale Realität 1*, des Dolmetschers projiziert und dort zum Objekt erster mentaler Verarbeitungsprozesse. Diese vollziehen sich sowohl im *nicht-kontrollierten* als auch im *kontrollierten Arbeitsraum* (vgl. Hönig 1995:50) – in der Organisationspsychologie auch *Problemraum* genannt (Abbildung 3).

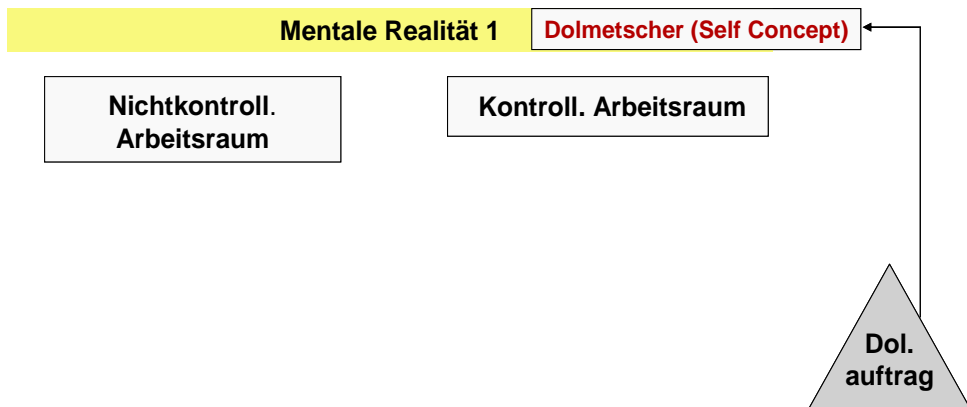


Abbildung 3

Der *nichtkontrollierte Arbeitsraum* steht für **intuitive** – und damit subjektive – weitestgehend automatisierte Prozesse, der *kontrollierte Arbeitsraum* dagegen für alle **kognitiven**, bewusst gesteuerten Abläufe. Unter Intuition ist die Fähigkeit zu verstehen, Zusammenhänge – unbewusst – rasch und ganzheitlich zu erfassen. Dagegen arbeitet Kognition **bewusst** und immer nur mit **denjenigen** Daten, die im Augenblick zur Verfügung und in direkter Relation zu dem zu lösenden Problem stehen (vgl. Hönig 1995:45f).

Diese erste mentale Verarbeitung wird durch die Informationen, über die der Dolmetscher durch die Auftragsanfrage bereits verfügt, gesteuert. Er hat Kenntnisse über das Kommunikationsereignis, d.h., er weiß, ob es um ein Ministertreffen, ein Arzt-Patientengespräch mittels Telefon oder ein Asylverfahren geht, er hat Angaben zu den Kommunikationspartnern, zum Redner sowie zur Thematik.

² Ist im Modell von *Self Concept* die Rede, wird ein „idealtypischer“ Dolmetscher vorausgesetzt. Hinter dem Begriff *Self Concept* stehen Ethos, soziale Verantwortung, Selbstverständnis, Motivation, Copingstrategien, d.h., das (professionelle) Verständnis, das der Dolmetscher von seiner eigenen Fähigkeit und von seiner Verantwortung gegenüber den Akteuren im Dolmetschsituationskontext hat (vgl. Kiraly 1995:100).

Bei dieser ersten Verarbeitung werden *Schemata* und *Frames* im *nichtkontrollierten Arbeitsraum* aktiviert (Abbildung 4).

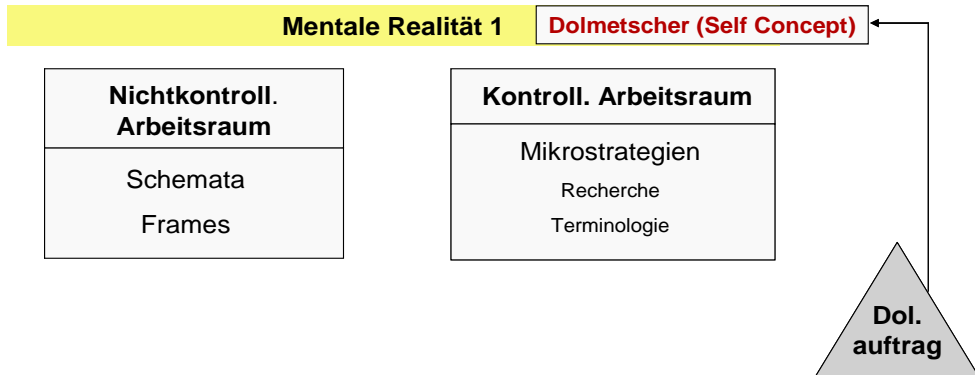


Abbildung 4

Schemata sind dynamische Abbildungen von Wissen über Objekte, Situationen und Handlungen (Gruber und Mandl 1996:25). Dieses *Schemata*-Wissen ist im Langzeitgedächtnis (LZG) abgespeichert und, wenn es gut vernetzt ist – und das ist es bei Experten –, schnell abrufbar. Jedem *Schema* ist eine bestimmte sprachliche Kodierung zugeordnet, ein *frame*, der im Diskurs automatisch das entsprechende *Schema* evoziert (vgl. Fillmore 1977, Prunč 2007:186).

Bei der Erstverarbeitung erfolgt jedoch nicht nur eine Aktivierung von *Schemata* und *Frames*, sondern ebenso – im *kontrollierten Arbeitsraum* – eine bereits gezielte Auseinandersetzung mit der Anfrage unter Rückgriff auf *Mikrostrategien* wie Beschäftigung mit der zu erwartenden Terminologie, ggf. auch der Tagesordnung oder den bereits genannten Rednern. Diese Informationen bilden für den Dolmetscher eine *Hypertextebene* (Abbildung 5).

Der Begriff *Hypertext* wurde von Franz Pöchhacker mit dieser dolmetschspezifischen Bedeutung belegt und bezeichnet ein kommunikatives Ereignis innerhalb eines übergreifenden Handlungsgefüges, der Dolmetschauftrag wird also in das gesamte Veranstaltungsgefüge „eingegliedert“ (Pöchhacker 1994:47f). Im Modell bietet der Hypertext einen ersten Antizipationsrahmen. Zu diesem Zeitpunkt kann der Dolmetscher auch entscheiden, ob er den Auftrag annimmt oder ablehnt (Abbildung 5). Bei Auftragsannahme erfolgt in einem weiteren Schritt ein Textweltenaufbau, d.h., der Aufbau einer Erwartungshaltung in Bezug auf mehrere mögliche prospektive Ausgangs- und Zieldiskurse (vgl. Hönig 1995:56, Kiraly 1995:102, Göpferich 2008:141). Auf der Grundlage dieser Daten entwickelt der Dolmetscher seine *Makrostrategie* (vgl. Hönig 1995:55, Risku 1998:253). Die in Abbildung 5 genannte *Mentale Realität 2* spielt erst in der zweiten Phase des Modells eine Rolle.

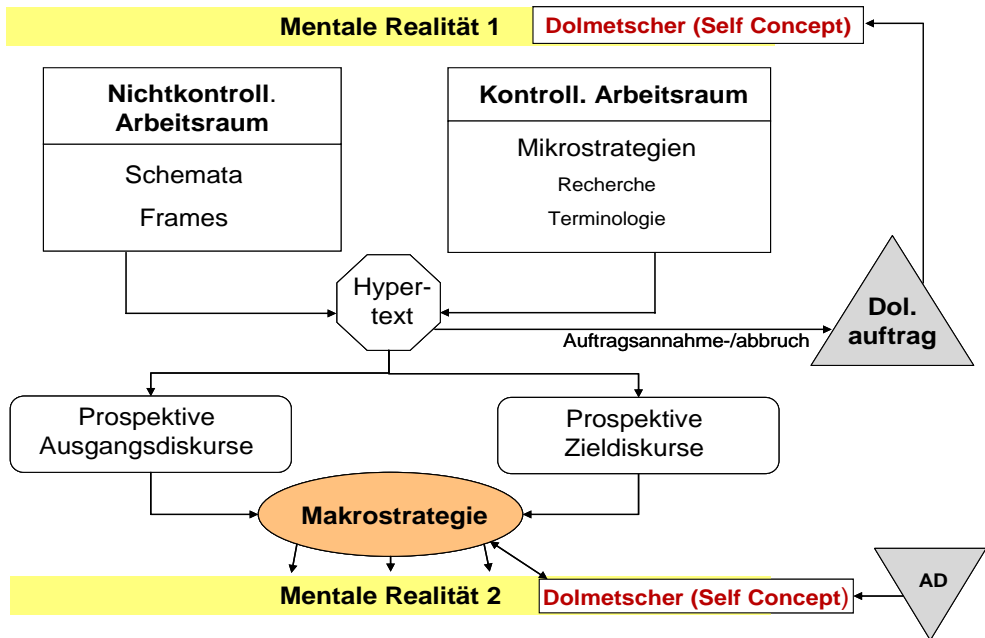


Abbildung 5

4.2. Mentale Realität 1 – Beispiel

Anhand eines konkreten Dolmetschauftrages soll diese *Mentale Realität 1* im Folgenden durchlaufen werden:

Bei dem „realen“ Dolmetschauftrag geht es um eine Anfrage zu einem Dolmetschereinsatz im Asylverfahren *Mountain Mourners* (M.M.) vor dem Verwaltungsgericht Karlsruhe (November 2003). Die *Mountain Mourners* sind eine anglophone Theatergruppe, die über die politische und gesellschaftliche Unterdrückung der anglophonen Minderheit in Kamerun informiert.

Die in diesem Verfahren eingesetzte Dolmetscherin ist eine ausgebildete Konferenzdolmetscherin, sie kennt das *Setting* und weiß um Rolle, Verantwortung und Berufsethos, verfügt also über das (professionelle) *Self Concept*.

Die erste mentale Verarbeitung erfolgt im *nichtkontrollierten Arbeitsraum* durch

- die Aktivierung von Erfahrungen im Dolmetschen bei Asylverfahren (Aktivierung von *Schemata* und *Frames*)
- die gleichzeitige Aktivierung des kontrollierten Arbeitsraums durch:
Recherche zur politischen und wirtschaftlichen Situation Kameruns;
Recherche zu Terminologie, Gerichtsvorsitz, Kläger und möglicher Kluft zwischen den Gerichtsparteien

Diese Informationen bilden den ersten Antizipationsrahmen, den *Hypertext*, und damit die Grundlage für die Entscheidung zur Auftragsannahme oder -ablehnung. Die Dolmetscherin entscheidet sich, den Auftrag anzunehmen.

Es folgt die Herausbildung einer *Makrostrategie*, d.h., die Dolmetscherin stellt sich mental auf unterschiedliche Diskurstraditionen ein: deutscher Verwaltungsdiskurs auf der einen Seite, Plädoyer nach afrikanischer Tradition auf der anderen Seite. Darüber hinaus weiß sie um die Besonderheiten des Gerichtsdolmetschens, die Anforderungen und geltenden ethischen Normen.

4.3. Mentale Realität 2 - Theorie

In der zweiten Phase des Prozesses, der *Mentalen Realität 2*, steuert die zuvor erarbeitete *Makrostrategie* jetzt alle weiteren mentalen Abläufe. Wie in der *Mentalen Realität 1* laufen Prozesse dabei sowohl im *nichtkontrollierten* als auch im *kontrollierten Arbeitsraum* ab.

Zunächst wird der *nichtkontrollierte Arbeitsraum* betrachtet (Abbildung 6):

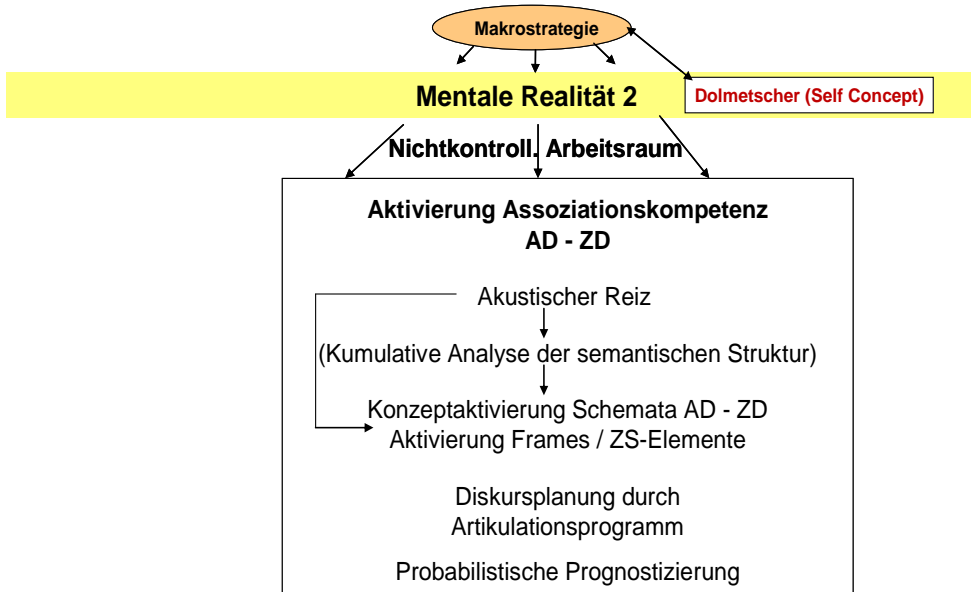


Abbildung 6

Der *nichtkontrollierte Arbeitsraum* wird in der Phase 2 (*Mentale Realität 2*) um die *Assoziationskompetenz* erweitert, d.h., um die Fähigkeit, *Schemata* und *Frames* des Ausgangsdiskurses (AD) und des Zieldiskurses (ZD) miteinander zu verbinden (vgl. Hönig 1995:56). Der zu dolmetschende Diskurs löst eine sofortige Aktivierung dieser *Assoziationskompetenz* aus, sodass der *nichtkontrollierte Arbeitsraum* zum bestimmenden Raum wird, der *kontrollierte Arbeitsraum*, auf den später eingegangen wird, greift dann, wenn Probleme auftreten und bewusst nach Lösungsstrategien gesucht wird.

Im *nichtkontrollierten Arbeitsraum* läuft innerhalb von Sekundenbruchteilen eine Vielzahl von miteinander vernetzten *Mikroprozessen* ab: Ein akustischer Reiz wird durch Aufmerksamkeitsmechanismen für einen kurzen Moment im sensorischen Speicher verfügbar gehalten. Er kann nur dann weiter verarbeitet werden, wenn ihm durch Mustererkennung³ Bedeutung verliehen wird und er auf diese Weise ins Arbeitsgedächtnis (s.u.) – in etwa dem KZG vergleichbar – gelangt, sonst wird er aus dem Speicher gelöscht und ist verloren. Im Arbeitsgedächtnis wird eine Sequenz von solchen Informationseinheiten gebildet, gespeichert und analysiert. Diese Sequenz kann entweder eine sofortige Konzeptaktivierung, also eine Aktivierung von *Schemata* und *Frames* im Ausgangs- sowie Zieldiskurs bewirken, oder erst nach Abspeicherung weiterer Segmente (vgl. Moser 1976:50f., Ericsson/Simon 1993:11f., Anderson 2007:205f.). Die Diskursplanung erfolgt durch Aktivierung phonetischer und grammatikalischer Regeln des Zieldiskurses sowie bei simultan ablaufenden Prozessen – wie Flüster- und Simultandolmetschen – durch Inferenzierung und antizipatorische Synthese, bei Chernov auch probabilistische Prognostizierung genannt (vgl. Chernov 2004:170f.).

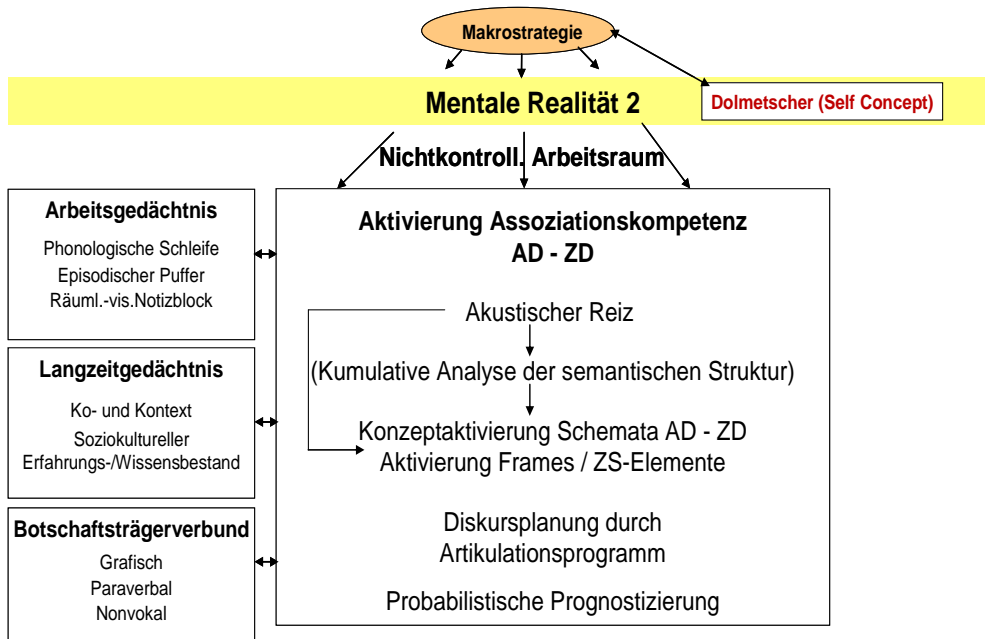


Abbildung 7

³ „Die Verarbeitung der visuellen und akustischen Reize durch das sensorische System erzeugt, so vermutet man, ein sogenanntes Ikon, d.h., eine mentale Repräsentation, die für die Dauer von wenigen Sekunden die Reizinformation in einem flüchtigen Medium hält. In diesem kurzen Zeitraum muß dem Ikon eine Bedeutung verliehen werden. Diesen Prozeß bezeichnet man in der psychologischen Informationsverarbeitungstheorie als Mustererkennung“ (Kurz 1996:78)

In der Informationsverarbeitungsphase wie auch in der Diskursplanungsphase wird beständig (unkontrolliert) auf Ko- und Kontextinformationen, konzeptuelles Wissen, „Weltwissen“, den soziokulturellen Erfahrungs- und Wissensbestand, also auf das theoretisch unbegrenzte *Langzeitgedächtnis* (LZG) zurückgegriffen (Abbildung 7). Das LZG lässt sich in ein deklaratives oder explizites Gedächtnis und ein nichtdeklaratives oder implizites Gedächtnis aufteilen. Im nichtdeklarativen Gedächtnis werden Informationen über verschiedene Sachverhalte gespeichert, die als implizites Wissen vorliegen (Anderson 2007:543). Diese Gedächtnisinhalte sind „unterbewusst“ verfügbar und nicht bewusst abrufbar. Ein Teil des nichtdeklarativen Gedächtnisses ist das prozedurale Gedächtnis, in dem implizites Wissen über die Ausführung verschiedener, oft motorischer Aufgaben gespeichert ist. Ein Beispiel für prozedurales Wissen ist das Binden von Schnürsenkeln. Hat man dies einmal gelernt, ist der Vorgang bekannt, kann aber von den meisten Menschen nicht mehr verbalisiert werden. Im deklarativen Gedächtnis werden dagegen explizite Gedächtnisinhalte gespeichert, die bewusst wiedergegeben und sprachlich ausgedrückt werden können.

Der erfolgreiche Transfer von Informationen ins LZG hängt nach Baddeley (1997) auch von der Häufigkeit der Wiederholung der Informationen ab. Der Abruf dieser Informationen kann durchaus problematisch sein (vgl. Eysenck 1997:139), zum einen aufgrund der neuronalen Vernetzungen im Gehirn, wodurch neue Informationen alte verdrängen – d.h., alte Gedächtnisspuren werden von neuen überlagert – und zum anderen durch zu seltenen Zugriff auf diese Informationen (vgl. Baddeley 1997).

Bei der Informationsverarbeitung durch den Dolmetscher wird jedoch nicht nur auf das LZG zurückgegriffen, sondern für den Dolmetscher geht außerdem von dem nonverbalen *Botschaftsträgerverbund* (Holz-Mänttari 1984:76), also den kommunikativen Signalen des Redners, eine verstehens- und sprachproduktionssteuernde Wirkung aus. Dazu gehören grafische, paraverbale (stimmqualitative und prosodisch-artikulatorische) sowie nonvokale (gestische, mimische und gegebenenfalls proxemische) Signale (vgl. Pöhhacker 1994:95f.) (Abbildung 7).

In Zusammenhang mit dem *nichtkontrollierten Arbeitsraum* spielt außer dem genannten *Langzeitgedächtnis* und dem *Botschaftsträgerverbund* vor allem das bereits erwähnte *Arbeitsgedächtnis* (Abbildung 7) (vgl. Anderson 2007:213f.) eine entscheidende Rolle.

Letzteres erlaubt die kurzzeitige Speicherung und Aufrechterhaltung von Informationen und dient als Schaltstelle zwischen Wahrnehmung, Langzeitgedächtnis und dem menschlichen Handeln (Baddeley 2003:829). Im Arbeitsgedächtnis ist das Wissen angelegt, das gerade genutzt/bearbeitet wird, wobei die Menge von Informationen, die in einem aktivierten Zustand gehalten werden kann, begrenzt ist. Der Begriff Arbeitsgedächtnis geht auf Baddeley (1986, 2000) zurück, der in seiner ersten Theorie (1986) von einer dualen Kodierung von Informationen ausging, davon, dass mindestens zwei Subsysteme existieren, eine *Phonologische*

Schleife und ein *Räumlich-Visueller Notizblock*, die beide für die Aufrechterhaltung von Informationen zuständig sind: In der *Phonologischen Schleife* werden akustisch kodierte Informationen gespeichert, der *Räumlich-Visuelle Notizblock* ermöglicht die Speicherung und Bearbeitung visueller und räumlicher Informationen. Beide Systeme sind in ihrer Kapazität begrenzt (vgl. Baddeley 2003:833). In späteren Veröffentlichungen (2000) erweiterte Baddeley diese duale Kodierung um den „episodic buffer“ (Baddeley 2000:421), den episodischen Puffer, ausgehend von folgender Überlegung:

“The episodic buffer is assumed to be capable of storing information in a multi-dimensional code. It thus provides a temporary interface between the slave systems (the phonological loop and the visuospatial sketchpad) and LTM [Long Term Memory]. It is assumed to be controlled by the central executive, which is responsible for binding information from a number of sources into coherent episodes. Such episodes are assumed to be retrievable consciously. The buffer serves as a modelling space that is separate from LTM, but which forms an important stage in long-term episodic learning.” (Baddeley 2000:421)

Der episodische Puffer verknüpft Informationen zu ganzheitlichen Repräsentationen, er ist eine Art „mental workspace which stores processed and integrated information“ (Timarová 2008:5) und steht für die Interaktion zwischen Arbeits- und Langzeitgedächtnis.

Und schließlich wird der *nichtkontrollierte Arbeitsraum* durch drei weitere Faktoren gesteuert, auf die im Folgenden genauer eingegangen werden soll: den *zentralen Prozessor*, das *Work Load Management* und die *metakognitive Kontrollinstanz* (Abbildung 8).

Der Begriff *zentraler Prozessor* (Göpferich 2008:19) führt die Konzepte der *zentralen Exekutive* im Sinne von Baddeley (1986, 2000), und Cowan (1988) sowie das Konzept der *resource allocation policy* von Just und Carpenter (1995) zusammen. Für Letztere ist die „resource allocation policy“ ein bewusst gesteuertes Kapazitätsmanagementsystem: „It regulates the trading-off that is needed as one attempts to coordinate all the processes required by a task. [...] resource allocation policy includes sensitivity to the characteristics of the task being performed, and is subject to strategic control“ (Liu et al. 2004:21).

Die *zentrale Exekutive* ist in den Modellen von Baddeley und Cowan ebenfalls ein bewusst gesteuertes und damit kapazitätsverbrauchendes Kontrollsystem, das allerdings zum einen die Interaktion zwischen Langzeitgedächtnis und Arbeitsgedächtnis steuert und festlegt, welche Inhalte vom *Langzeitgedächtnis* ins *Arbeitsgedächtnis* geladen werden und zum anderen die Funktion hat, Aufmerksamkeit zu fokussieren.

“In Cowan’s model, the central executive controls and directs attention and voluntary processing. Similarly, Baddeley assumes that the central executive

is responsible for the coordination of two (or more) tasks, selective attention, strategies switching, and manipulation of information in long-term memory.” (Timarová 2008:10)

Die bedeutende Rolle der *zentralen Exekutive* wird in jüngeren Forschungsarbeiten zum Arbeitsgedächtnis immer wieder hervorgehoben „which seem to converge on the idea that the executive control is largely synonymous with controlled attention. Controlled attention thus emerges as a separable entity” (Timarová 2008:10). Auch gehen Forscher davon aus, dass “controlled attention” bei kognitiv anspruchsvolleren Aufgaben wichtiger ist als die Speicherkomponente im Arbeitsgedächtnis (vgl. u.a. Engle 2002, Hester/Garavan 2005, Timarová 2008) und gerade im Dolmetschprozess „an important aspect“ (Cowan 2000/01:131). Der *zentrale Prozessor* ist somit ein System der kontrollierten Aufmerksamkeitsverteilung und des kontrollierten und damit **bewussten** Kapazitätsmanagements.

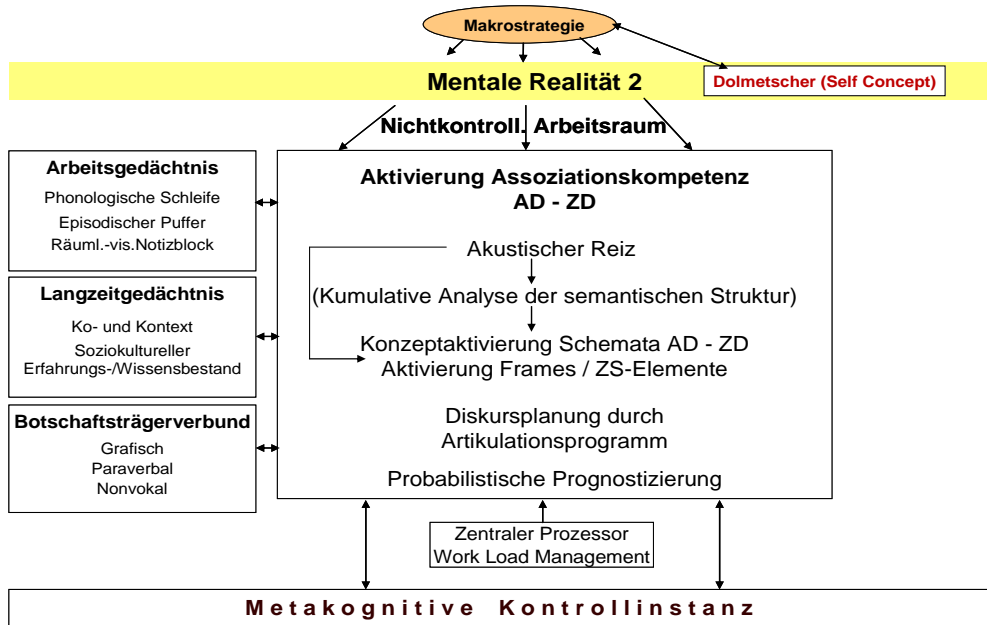


Abbildung 8

Das *Work Load Management* (Moser 1997:259) hingegen – bei Gile auch *Capacity Management* genannt (vgl. Gile 1997: 196, Gile 2008:60) – bewirkt eine **intuitive** Verteilung der Aufmerksamkeit auf Sprachverstehen und Sprachproduktion. Es wurde in das Dolmetschprozessmodell integriert, da davon auszugehen ist, dass die Aufmerksamkeitsfokussierung nicht nur bewusst gesteuert wird, sondern – vor allem bei Experten –, auch von intuitiver Aufmerksamkeitsverteilung ausgegangen werden kann.

Die *metakognitive Kontrollinstanz* (vgl. Hönig 1995:42, Chesterman 2000:78f.) überprüft die Adäquatheit und Kohärenz des Gesamtvorgehens in Rückkoppelung an die Makrostrategie.

Komplexe kognitive Prozesse laufen, sofern sie auf keine Probleme stoßen, weitestgehend unkontrolliert ab, sodass dafür kaum Aufmerksamkeitsressourcen verbraucht werden. Diese stehen damit dann zur Verfügung, wenn Probleme zu lösen sind, wie das Auflösen von syntaktisch komplexen Strukturen, ein zu schnelles Ausgangsdiskurssprechtempo, große kulturelle Unterschiede. Stellen sich solche Probleme, kommt der *kontrollierte Arbeitsraum* ins Spiel, mit anderen Worten, es kommen Mikrostrategien zum Einsatz wie Transkodierung, Äquivalentsuche, Generalisierung, Paraphrasierung, Segmentierung (Abbildung 9).

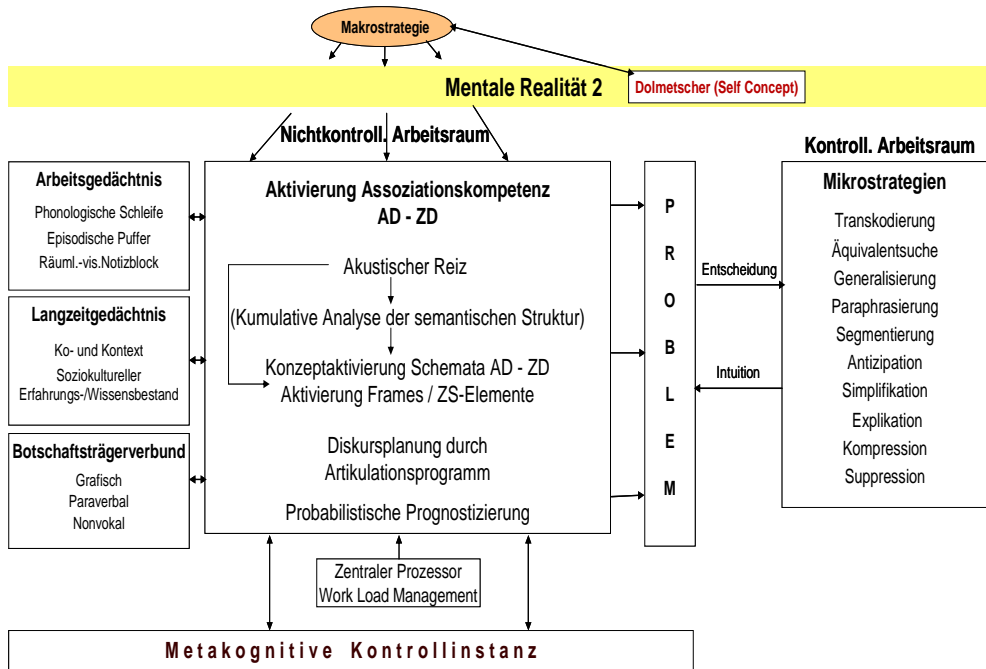


Abbildung 9

Die Auswahl der Strategien erfolgt vermutlich aufgrund von Erfahrungswissen, das in sogenannten *EMops* im Langzeitgedächtnis gespeichert ist - in *Episodic Memory Organization Packets* (vgl. Baddeley 2000). Das Erfahrungswissen ist schnell abruf- und anwendbar, was für erfolgreiches Dolmetschen eine wesentliche Voraussetzung ist: „[...] we should not overlook the fact, that successful interpreting performance relies on rapid and reliable access to stored information“ (Moser-Mercer 2010:280).

Der kontrollierte Arbeitsraum interagiert also ebenfalls mit dem *Langzeitgedächtnis*, dem *Arbeitsgedächtnis* sowie dem *Botschaftsträgerverbund*. Auch hier wirkt der *zentrale Prozessor* als Regulierungsmechanismus (Abbildung 10).

Die Interaktion zwischen *nichtkontrolliertem* und *kontrolliertem* Arbeitsraum bewirkt *Entscheidungen*, wie z.B. Textsegmente auszulassen, zu komprimieren oder zu explizieren. Diese Entscheidung wird makrostrategisch intuitiv getroffen (vgl. Hönig 1995:51). Auch im kontrollierten Arbeitsraum unterliegen alle Prozesse der Kontrollinstanz (Abbildung 10).

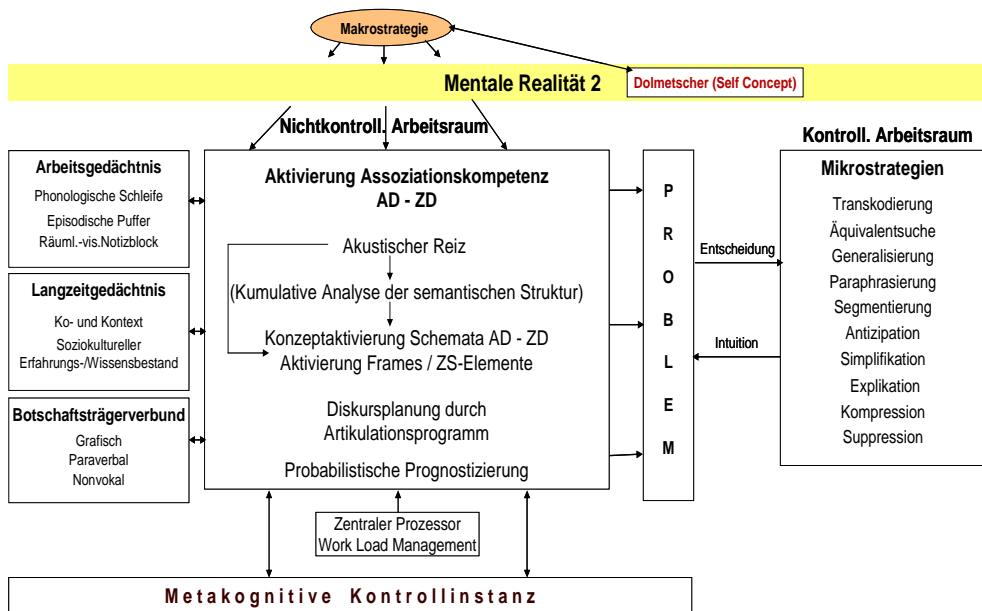


Abbildung 10

4.4. Mentale Realität 2 - Beispiel

In unserem praktischen Beispiel befindet sich die Dolmetscherin nun im Gerichtssaal.

Da die Verhandlungstermine im Rahmen des Asylverfahrens für die einzelnen Mitglieder der Gruppe *Mountain Mourners* zusammengelegt worden sind, sind verschiedene Aktivisten sowie einige Sympathisanten anwesend. Es herrscht eine ausgeprägte atmosphärische Spannung mit intensivem Überzeugungswillen seitens der Kläger. Zwei Welten prallen aufeinander, sichtbar an der schwarzen Robe der Richterin und der bunten Stammestracht der Afrikaner. Die Dolmetscherin nimmt all das wahr, *Self Concept* und *Makrostrategie* steuern in der Folge ihr dolmetscherisches Handeln.

Nach Klärung der Identität stellt die Richterin dem Kläger folgende Frage:

R: „Auf welchem Weg sind Sie nach Deutschland eingereist? Auf dem Seeweg oder mit dem Flugzeug?“

Daraufhin erfolgt, nach der korrekten Verdolmetschung, die überraschende Antwort:

M.M. „If you want to cut a tree, you never climb up and start cutting up there but you concentrate on the roots.“

Was passiert in diesem Moment bis es zum Zieldiskurs, d.h. zur Verdolmetschung dieser Antwort kommt?

Dies soll am Gesamtprozessmodell erläutert werden, dessen einzelne Komponenten bereits behandelt wurden, die nun in Abbildung 11 zusammengeführt sind.

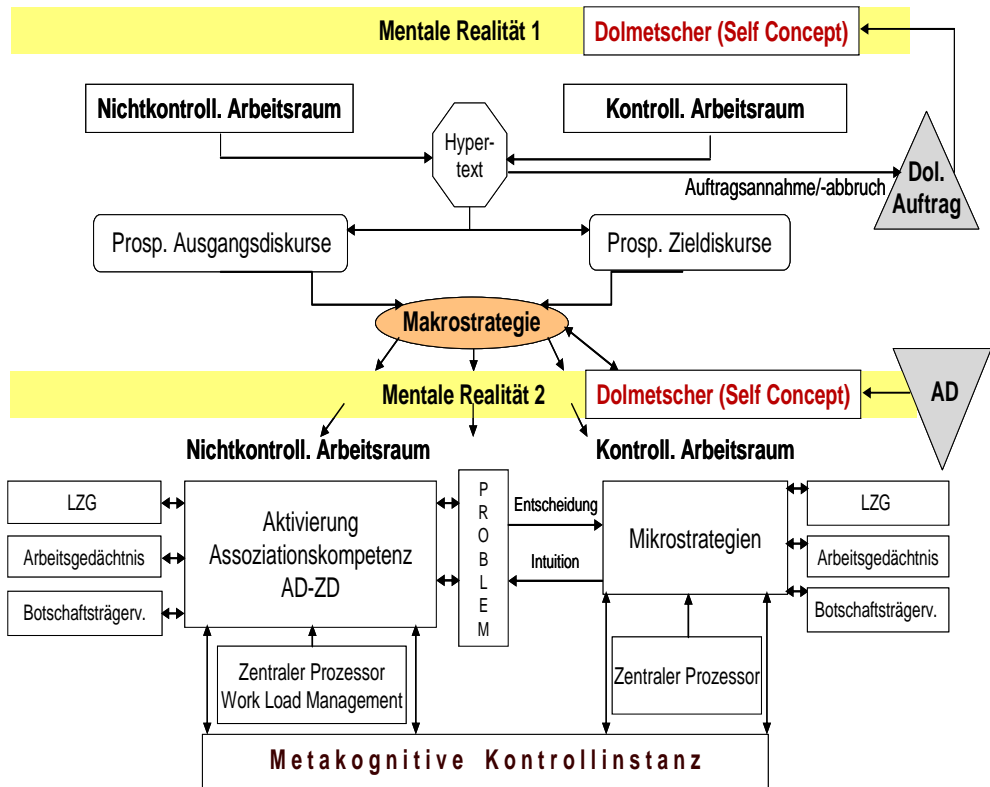


Abbildung 11

In der *Mentalen Realität 2*, also in der Phase nach der Erarbeitung der Makrostrategie, erfolgt eine sofortige Aktivierung der *Assoziationskompetenz* im *nichtkontrollierten Arbeitsraum* Ausgangsdiskurs (AD) → Zieldiskurs (ZD). Dem

akustischen Reiz wird Bedeutung verliehen, die Erstverarbeitung ist erfolgreich, die aufgenommene Sequenz gelangt zur Zwischenspeicherung und Analyse in das *Arbeitsgedächtnis*. Doch hier stockt die Weiterverarbeitung, denn trotz Interaktion mit dem *Langzeitgedächtnis*, durch Abruf von sprachlichem Wissen zu Besonderheiten des afrikanischen Englisch, von Fachwissen zu Gerichtsgewohnheiten, Sachwissen zur Kultur Kameruns, Erfahrung mit vergleichbaren Situationen sowie Interaktion mit dem *Botschaftsträgerverbund* in Bezug auf das paraverbale Auftreten, nonvokale Faktoren wie Kleidung und Haltung, erfolgt keine Konzeptaktivierung Schemata Ausgangsdiskurs → Zieldiskurs. Die Dolmetscherin steht vor einem Zielsprachenproduktionsproblem. Deshalb greift der *zentrale Prozessor*. Die Aufmerksamkeit wird bewusst vom Sprachverstehen auf die Sprachproduktion verlagert. Gleichzeitig wird der *kontrollierte Arbeitsraum*, werden *Mikrostrategien*, beansprucht. Auch hier erfolgt eine Interaktion zwischen *Langzeitgedächtnis*, *Arbeitsgedächtnis* und *Botschaftsträgerverbund*, die bereits vorhandenen Informationen werden weiter aktiv gehalten. Die Wahl der *Mikrostrategie* erfolgt (vermutlich) aufgrund der gespeicherten *EMops*, des Erfahrungswissens der Dolmetscherin, in Kombination mit der *Makrostrategie* sowie der *metakognitiven Kontrollinstanz*, die die Adäquatheit der gewählten Formulierung des Zieldiskurses prüft.

Doch bevor die von der Dolmetscherin gewählte Verdolmetschung betrachtet wird, soll zunächst noch auf den letzten Theorieteil, die Zieldiskursproduktion, eingegangen werden. Diese ist auf zwei Wegen möglich (Abbildung 12):

1. mit Hilfe von Daten aus dem nicht kontrollierten Arbeitsraum, in Anbindung an die Kontrollinstanz und die Makrostrategie;
2. als Produkt des Zusammenwirkens von kontrolliertem und nicht kontrolliertem Arbeitsraum, in Anbindung an die Kontrollinstanz und die Makrostrategie (vgl. Hönig 1995:56).

In dem praktischen Beispiel erfolgt die Zieldiskursproduktion auf dem zweiten Weg, also dem Zusammenspiel von *nichtkontrolliertem* und *kontrolliertem* Arbeitsraum.

Wie lautete nun die Verdolmetschung? Was wurde aus der metaphorischen Antwort des Klägers, der der Ansicht war, dass die Richterin diese Frage so nicht stellen dürfe, weil sie zunächst die zugrunde liegenden Ursachen, den Hintergrund zu klären habe?

Die Dolmetscherin entscheidet sich im konkreten Fall und unter Berücksichtigung des Settings für *Transkodierung*:

„Wenn Sie einen Baum fällen wollen, dann steigen Sie doch auch nicht erst auf den Baum und beginnen dort oben, sondern fällen ihn unten.“

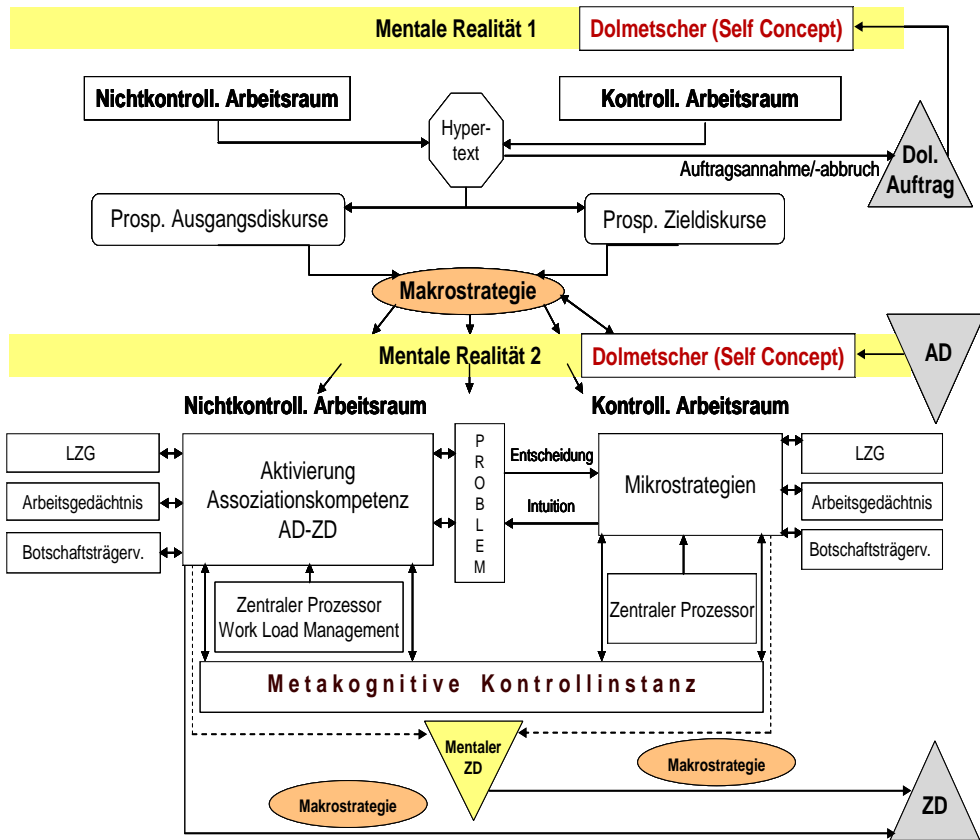


Abbildung 12

Es sei angemerkt, dass die Wahl der Transkodierungsstrategie im Fallbeispiel kontraproduktiv war. Die RichterIn wusste mit der Antwort nichts anzufangen, reagierte gereizt und bestand auf einer „korrekten“ Beantwortung ihrer Frage, wodurch die Anspannung im Gerichtssaal weiter zunahm.

Würde das praktische Beispiel nun fortgeführt – mit den weiteren Fragen und Antworten – würde das Modell wieder erneut durchlaufen werden.

5. Zusammenfassung

Zu Beginn dieses Artikels wurden Aussagen zum Wert von Modellierungen gemacht, die im Folgenden erneut aufgegriffen werden sollen. Das dargestellte integrative Modell zeigt grundlegende Einflussfaktoren im Dolmetschprozess auf, wie den Stellenwert des *Self Concepts*, die zentrale Bedeutung der *Makrostrategie* und der *metakognitiven Kontrollinstanz*, wobei gerade diese Aspekte bisher wenig erforscht wurden. Die Komponente *Kontrollinstanz* könnte beispielsweise in

Stresssituationen eine entscheidende Rolle spielen. Denn was passiert mit dieser *Kontrollinstanz* bei extrem hoher Sprechgeschwindigkeit, bei fachlich komplizierten Diskursen, bei Diskrepanzen aufgrund enormer Kulturunterschiede? Sie könnte ein Indikator für die Grenzen von *Expertise* sein, d.h. von der Fähigkeit das Verhalten an das jeweilige Anforderungsprofil einer Problemsituation anzupassen (vgl. Gruber/Mandl 1996, Krems 1996, Hoffmann 1998, Ericsson 2000, Moser 2000, Liu et al. 2004). Untersuchungen zur Kontrollinstanz wären sicherlich aufschlussreich, in gleicher Weise wie Forschung zum *zentralen Prozessor* und zum *Work Load Management*. Aufmerksamkeitsverteilung und Kapazitätsmanagement sind im Dolmetschprozess – wie bei allen kognitiv anspruchsvollen Tätigkeiten – wesentliche Komponenten. Von der Fähigkeit intuitiv, aber auch gezielt die vorhandenen mentalen Ressourcen angemessen aufzuteilen, hängt eine erfolgreiche Verdolmetschung entscheidend ab. Sowohl für die Ausbildung als auch im Hinblick auf Eignungstests wären Untersuchungen zu diesen Faktoren gewinnbringend.

Darüber hinaus stützt das Prozessmodell die bisher noch wenig erforschte Hypothese, der zufolge fehlender visueller Kontakt bedeutet, dass der Dolmetscher mehr mentale Kapazitäten aufwenden muss, um diesen zu kompensieren und damit schneller ermüdet, eine Hypothese, die das Telefon-, Video- und Teledolmetschen betrifft (vgl. Moser-Mercer 2002, Moser-Mercer 2005). Dem Modell zufolge kommt dem *Botschaftsträgerverbund* verstehenssteuernde Wirkung zu. Fehlt beispielsweise die Sicht auf den Redner oder auf das Geschehen im Konferenzsaal oder auf die Mimik und Gestik eines Arztes, ergäbe sich daraus nach dem Modell die logische Konsequenz, dass der *zentrale Prozessor* und das *Work Load Management* dem Verstehensprozess mehr Aufmerksamkeit zuteilen müssten. Dies ginge dann u.a. zulasten der Speicherung oder Sprachproduktion – so argumentiert das Kapazitätsmanagementmodell von Daniel Gile. Kompensation wäre nur durch noch mehr *Expertise* möglich. Womit sich wieder die Frage nach deren Grenzen stellt.

Ein weiteres Beispiel sei noch angeführt, es betrifft das *Self Concept*. Dieses entwickelt sich mit dem Erwerb von Translationskompetenz, dem Wissen um die Komplexität einer jeden Dolmetschsituation. Verfügt ein Dolmetscher nicht über ein entsprechendes *Self Concept*, wirkt sich dies auf alle weiteren Prozesse erheblich aus. Überschätzt der Dolmetscher beispielsweise seine Fähigkeiten oder sind ihm die berufsethischen Anforderungen eines Settings unbekannt, führt dies zu Defiziten in der Verdolmetschung und damit zu einer qualitativ minderwertigen Leistung. Das Prozessmodell bestätigt auf diese Weise die Notwendigkeit einer umfassenden Ausbildung für alle Dolmetschsettings. Es könnte somit auch als Grundlage für ein neues erweitertes Ausbildungskonzept für unterschiedliche Dolmetschmodi und -settings dienen, denn es bietet eine Fülle von Anregungen für neue Wege in Ausbildung, Forschung und Lehre.

LITERATURLISTE

- ANDERSON, John R. (2007) *Kognitive Psychologie*, 6. Auflage. Heidelberg: Spektrum.
- BADDELEY, Allan (1986) *Working Memory*, Oxford: Clarendon.
- BADDELEY, Allan (1997) *Die Psychologie des Gedächtnisses*, Übersetzt aus dem Englischen von Gerhard Deffner. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BADDELEY, Allan (2000) "Working Memory and Language Processing" In: Dimitrova B. E., Hyltenstam, K. (eds.), *Language Processing and Simultaneous Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 1-16.
- CHERNOV, Ghelly V. (2002) "Semantic Aspects of Psycholinguistic Research in Simultaneous Interpretation" In: Pöchhacker, F., Shlesinger, M. (eds.), *The Interpreting Studies Reader*, London/New York: Routledge. pp. 98-109.
- CHERNOV, Ghelly V. (2004) *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting: A Probability-prediction Model*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- CHERSTERMAN, Andrew (2000) "Teaching strategies for emancipatory translation" In: Schäffner, C., Adab, B. (ed.), *Developing Translation Competence*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 77-89.
- CHMIEL, Agnieszka (2010) "Interpreting Studies and Psycholinguistics" In: Gile, D., Hansen, G., Pokorn, N. K. (eds.), *Why Translation Studies Matters?* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 223-235.
- CHRISTOFFELS, Ingrid. K. (2004) *Cognitive Studies in Simultaneous Interpreting*, Dissertation. Amsterdam: Universität Amsterdam.
- COWAN, Nelson (1988) "Evolving conceptions of memory storage, selective attention, and their mutual constraints within the human information-processing system" In: *Psychological Bulletin*, Volume 104, Number 2. pp. 163-191.
- COWAN, Nelson (2000/01) "Attention and Working Memory in Interpreting" In: *Interpreting*, Volume 5, Number 2. pp. 117-146.
- DARÒ, V., FABBRO, F. (1994) "Verbal memory during simultaneous interpretation: Effects of phonological interference" In: *Applied Linguistics*, Volume 14, Number 4. pp. 365-381.
- GERVER, David (1976) "Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model" In: Brislin, Richard W. (ed.), *Translation. Application and Research*, New York: Gardner Press. pp. 165-207.
- ENGLE, Randall W. (2002) "Working memory capacity as executive attention" In: *Current Directions in Psychological Science*, Volume 11, Number 1. pp. 19-23.
- ERICSSON, K. A., KINTSCH, W. (1995) "Long-term working memory" In: *Psychological Review*, Volume 102, Number 2. pp. 211-245.
- ERICSSON, K. A., (2000/01) "Expertise in Interpreting: An Expert-Performance Perspective" In: *Interpreting*, Volume 5, Number 2. pp. 187-218.
- FILLMORE, Charles (1977) "Scenes-and-Frames Semantics" In: Zampolli, Antonio (ed.). *Linguistic Structures Processing*, Amsterdam: North Holland. pp. 55-81.
- FRAUENFELDER, U. H., SCHRIEFERS, H. (1997) "A psycholinguistic perspective on Simultaneous Interpreting" In: *Interpreting*, Volume 2, Number 1/2. pp. 55-89.
- GILE, Daniel (1993) "Translation/Interpretation and Knowledge" In: Gambier, Y., Tammola, J. (eds.), *Translation and Knowledge*, Turku: University of Turku, Centre for Translation and Interpreting. pp. 67-86.

- GILE, Daniel (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- GILE, Daniel (1997) "Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem" In: Danks, Joseph E. et al. (eds.), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, London/New Delhi: Sage Publications. pp. 196-214.
- GILE, Daniel (2008) "Local Cognitive Load in Simultaneous Interpreting and its implications for Empirical Research" In: *Forum*, Volume 6, Number 2. pp. 59-77.
- GÖPPERICH, Susanne (2008) *Translationsprozessforschung. Stand, Methoden, Perspektiven*, Tübingen: Gunter Narr.
- GRUBER, H., MANDL, H. (1996) „Expertise und Gedächtnis“ In: Gruber, H., Ziegler, A. (Hrsg.), *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*, Opladen: Westdeutscher Verlag. pp. 18-34.
- HESTER, R., GARAVAN, H. (2005) "Working memory and executive function: The influence of content and load on the control of attention" In: *Memory and Cognition*, Volume 33, Number 2. pp. 221-233.
- HOFFMAN, Robert R. (1998) "How can Expertise be Defined? Implications of Research from Cognitive Psychology" In: Williams, Robin (ed.), *Exploring Expertise: Issues and Perspectives*, New York: Macmillan. pp. 81-100.
- HÖNIG, Hans G. (1995) *Konstruktives Übersetzen*, Tübingen: Stauffenburg.
- JUST, M. A., CARPENTER, P. A. (1995) "The intensity dimension of thought: Pupillometric indices of sentence processing" In: Henderson, J. M., Singer, M., Ferreira, F. (eds.), *Reading and language processing*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 182-211.
- KIRALY, Donald C. (1995) *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*, Kent (Ohio)/London (England): Kent State University Press.
- KREMS, Josef (1996) „Expertise und Flexibilität“ In: Gruber, H., Ziegler, A. (Hrsg.), *Expertiseforschung. Theoretische und Methodische Grundlagen*, Opladen: Westdeutscher Verlag. pp. 80-91.
- KRINGS, Hans P. (1986) „Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2)“ In: House, J., Blum-Kulka, S. (ed.), *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies*, Tübingen: Gunter Narr. pp. 263-276.
- KURZ, Ingrid (1996) *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung*, Wien: WUV-Universitätsverlag.
- LANG, Annette (2009) „WebInterpreter – Simultandolmetschen online“ In: Baur, Wolf et al. (Hrsg.), *Übersetzen in die Zukunft. Herausforderungen der Globalisierung für Dolmetscher und Übersetzer*, Tagungsband der internationalen Fachkonferenz des Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer e.V. (BDÜ), Berlin, 11.-13. September. Berlin: BDÜ. pp. 401-411.
- LIU, M., SCHALLERT, D., CARROLL, P. J. (2004) „Working Memory and Expertise in Interpreting“ In: *Interpreting*, Volume 6, Number 1. pp. 19-42.
- LONSDALE, Deryle (1997) "Modeling Cognition in SI: Methodological issues" In: *Interpreting*, Volume 2, Number 1/2. pp. 91-117.
- MASSARO, D. W., SHLESINGER, M. (1997) "Information processing and a computational approach to the study of simultaneous interpreting" In: *Interpreting*, Volume 2, Number 1/2. pp. 13-53.

- MOSER, Barbara (1976) *Simultaneous Translation. Linguistic, psycholinguistic, and human information processing aspects*, Dissertation. Universität Innsbruck.
- MOSER, Barbara (1997) „The expert-novice paradigm in interpreting research“ In: Fleischmann, E., Kutz, W., Schmitt, P. A. (Hrsg.), *Translationsdidaktik*, Tübingen: Gunter Narr. pp. 255-261.
- MOSER-MERCER, Barbara et al. (2000) „Searching to define Expertise in Interpreting“ In: Dimitrova, B. E., Hyltenstam, K. (eds), *Language Processing and Simultaneous Interpreting: Interdisciplinary Perspectives*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 107-130.
- MOSER-MERCER, Barbara (2002) “Situation Models: The Cognitive Relation Between Interpreter, Speaker and Audience” In: *Proceedings of the ESIT Symposium in Honor of Marianne Lederer, 24-26 May 2000: Identité, altérité, équivalence, la traduction comme relation*. Ed. F. Israël. Paris: Lettres Modernes Minard. pp. 163-188.
- MOSER-MERCER, Barbara (2005) “Remote Interpreting: Issues of Multi-Sensory Integration in a Multilingual Task” In: *Meta*, Volume 50, Number 2. pp. 727-738.
- MOSER-MERCER, Barbara (2010) “The search for neuro-physiological correlates of expertise in interpreting” In: Shreve, G.M., Angelone, E. (eds.), *Translation and Cognition*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 263-287.
- PACTE (2005) “Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues” In: *Meta*, Volume 50, Number 2. pp. 609-619.
- PARADIS, Michel (2000) “Prerequisites to a Study of Neurolinguistic Processes Involved in Simultaneous Interpreting. A Synopsis” In: Dimitrova, B. E., Hyltenstam, K. (eds), *Language Processing and Simultaneous Interpreting: Interdisciplinary Perspectives*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 17-24.
- PÖCHHACKER, Franz (1994) *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*, Tübingen: Gunter Narr.
- PÖCHHACKER, Franz (2000) *Dolmetschen. Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*, Tübingen: Stauffenburg.
- PÖCHHACKER, Franz (2004) „Dolmetschen – Translation – Interaktion: Wege zu einem neuen Paradigma in der Dolmetschwissenschaft“ In: Müller, Ina (Hrsg.). *Und sie bewegt sich doch ... Translationswissenschaft in Ost und West. Festschrift für Heidemarie Salevsky zum 60. Geburtstag*. Frankfurt: Peter Lang. pp. 247-262.
- PÖCHHACKER, Franz (2004/2009) *Introducing Interpreting Studies*, London: Routledge.
- PRUNČ, Erich (2004) „Translationspraxis und Translationswissenschaft – Fremde oder Verbündete?“ In: *50 Jahre Universitas – Perspektiven im 21. Jahrhundert*. Universitas. Österreichischer Übersetzer- und Dolmetscherverband. Sonderausgabe 4, pp. 9-16.
- PRUNČ, Erich (2007) *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*, Berlin: Frank & Timme.
- RICCARDI, Alessandra (2005) „On the Evolution of Interpreting Strategies in Simultaneous Interpreting” In: *Meta*, Volume 50, Number 2. pp. 753-767.
- RISKU, Hanna (1998) *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- SETTON, Robin (1999) *Simultaneous Interpreting: A cognitive-pragmatic analysis*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

- SETTON, Robin (2005) "Dolmetschmodelle: Stand der Forschung" In: Zybatow, Lew (Hrsg.). *Translatologie – Neue Ideen und Ansätze. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft 4*. Frankfurt: Lang. pp. 65-97.
- SHLESINGER, Miriam (2000) "Interpreting as a Cognitive Process: How can we know what really happens?" In: Tirkkonen Condit, S., Jääskeläinen, R. (eds.), *Tapping and Mapping the Processes of Translation and interpreting. Outlook on Empirical Research*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. pp. 3-15.
- SHREVE, G. M., ANGELONE, E. (2010) "Translation and Cognition. Recent Developments" In: Shreve, G. M., Angelone, E. (eds.), *Translation and Cognition*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. pp. 1-13.
- TIMAROVÁ, Šárka (2008) *Working Memory and Simultaneous Interpreting*, <http://www.kuleuven.be/cetra/papers/Papers2007/Timarova.pdf>
- WADENSJÖ, Cecilia (1998) *Interpreting as Interaction*, London/New York: Longman.

Translationswissenschaftliche Modelle:

Übersetzungsprozessmodelle

- Krings, Hans P. 1986. Vorläufiges Modell des Übersetzungsprozesses
- Höning, Hans. 1995. Idealtypische Modellierung des Übersetzungsprozesses
- Kiraly, Donald C. 1995. Psycholinguistisches Modell des Übersetzungsprozesses
- Gile, Daniel. 1995. Sequential model of translation
- PACTE. 2005. Überarbeitetes Translationskompetenzmodell
- Prunč, Erich. 2007. Prozessmodell des Übersetzens
- Göpferich, Susanne. 2008. Translationskompetenzmodell

Dolmetschprozessmodelle

- Gerver, David. 1976. A model of the simultaneous interpretation process
- Moser, Barbara. 1976. A model for simultaneous translation
- Darò, Valeria/Fabbro, Franco. 1994. Model of SI
- Gile, Daniel. 1995. Effort models in interpretation
- Setton, Robin. 1999. A model of simultaneous conference interpretation
- Chernov, Ghelly, V. 2004. A probability-prediction model

THE ROLE OF THEORY OF INTERPRETING AND THE TRAINING OF CONFERENCE INTERPRETERS

MAŁGORZATA TRYUK*

ABSTRACT. The paper presents an empirical research conducted by the author in 2006-2009 tackling the role of theory of interpreting in the training of conference interpreters through a survey among interpreting students at the Institute of Applied Linguistics, University of Warsaw. The experiment replicates a survey conducted ten years ago in a Spanish university by A. Collados Aís and attempts a comparison between results.

Keys words: interpreting theory, conference interpreting, training, empiric studies

Introduction

Over fifty years ago Jean Herbert said “Interpreters are born not made”. This slogan has been recently replaced by another one more corresponding to the contemporary state of knowledge and the practice of conference interpreting: “Stars are born, interpreters are made”. It became possible not only as a result of development, popularization, internationalization and globalization of the profession, but first of all due to the studies, conducted first by practicing interpreters and then by theoreticians of interpreting, on the interpreting process, paradigms, models, but first and foremost, on performance and practice, quality of interpreting, and finally, teaching of interpreting. Moreover, dissemination of best practices in interpreting and training conference interpreters is of significance. These different areas form the theory of interpreting (see Pöchhacker 1992: 200). Nowadays, theory of interpreting (TI) is an established scientific discipline successfully developed in a number of academic centers in Europe and other continents: from Leipzig to Granada, through Geneva, Paris, London, Turku and Warsaw to Taipei and the United Arab Emirates (see Pöchhacker and Shlesinger 2002, Pöchhacker 2004,

* **Małgorzata Tryuk** received her M.A. and her Ph.D. in Applied Linguistics (translation and interpreting) at the University of Warsaw, and later a D.Litt. degree from Adam Mickiewicz University in Poznań. She is currently Associate Professor at the Institute of Applied Linguistics at the University of Warsaw where she teaches courses on translation and interpreting studies. She published several books and articles in Polish, French and English on conference and community interpreting and her book *L'interprétation communautaire. Des normes et des rôles en interprétation* gave her the degree of D. Litt. (Habilitation). She is particularly interested in the didactics of interpreting and is the local coordinator of the European Masters in Conference Interpreting (EMCI) at the University of Warsaw. E-mail: m.tryuk@uw.edu.pl

Tryuk 2007). No wonder theoretical studies are the basis for university curricula for training both conference and community interpreters. Teaching is no longer a derivative of intuition relied on by interpreters who, although experienced, do not have any teaching preparation, or, not uncommonly, arbitrariness of lecturers, foreign language teachers, who are inexperienced in interpreting. It results from scientific reflection concerning that type of interlinguistic and intercultural mediation. Also in Poland there are several academic centers specializing in this discipline where papers on the subject are published and teaching curricula are designed (see Tryuk ed. 2006). It is teaching of interpreting that fully and first and foremost takes advantage of theory development as teaching approaches change along with theoretical studies: from know-how transfer carried out by legendary masters of interpreting in the fifties, through teaching proposals in the sixties formulated by researchers gathered around Danica Seleskovitch at ESIT in Paris. It is the interpretative theory of translation (see Seleskovitch and Lederer 2002) and functionalist theory of translational action (see Pöchhacker 2004) that mostly affected teaching of conference interpreters. Nowadays it is known that various components form the process of acquiring interpreting skills, such as in particular expertise development. The question that was frequently asked to interpreters admired in conference rooms (or, more precisely, outside them) is no longer “*How do you do it?*” but “*How it should be done?*”. Answers to such questions can be provided by TI. Moreover, TI focuses on curriculum, candidate profile examined during the aptitude test, i.e. skills that should be acquired by the student of interpreting, competences that should be developed, and product evaluation considering various criteria, such as e.g. market expectations.

The present article is a recapitulation of empirical studies carried out by the author in the years 2006-2009 concerning the role of theory in training conference interpreters according to a survey conducted among the 4th and 5th year students of the Institute of Applied Linguistics of the University of Warsaw who specialize in interpreting and attend a facultative seminar on the theory of interpreting. The article shows methods applied to the study, results of the survey and discussion of the results. Similar studies were conducted by Collados Aís (2000) in Granada a decade ago. Therefore it seems worth comparing the then obtained results with the results of the survey carried out in the Polish university.

Aim of the study

The following hypotheses are the basis of the study:

- a. TI is something different from the theory of translation,
- b. students’ experience/expertise develops along with acquiring theoretical knowledge,
- c. acquired knowledge of interpreting affects professional approach to the profession; professionalism can be acquired at academic stage.

I would like to elaborate first on the third hypothesis. The model of professionalization of interpreting market suggested in my study which follows Tseng model (see in Pöchhacker 2004: 87) describes the professionalization phenomenon as a sequence of stages leading from a certain “chaos in the market” until a full professional autonomy is achieved.

Professionalization of conference interpreting

Stage I:	Labor market situation
Stage II:	Education
	Consolidation
	Establishing professional associations
	Academization
Stage III:	Certification
	Accreditation
Stage IV:	Passing appropriate laws and regulations
	Recognition of the profession
	Legal protection of professional title

(Tryuk 2006: 182).

The above model takes into account historical and political factors which are of great importance. At the same time it shows that professionalization is a complex process that can be realized simultaneously at a number of stages, and it is interpreters themselves, their clients and, of course, the legislator, who participate in the process. Let us stop at the first and second stage of professionalization to discuss presented concepts.

The first stage of the process of market shaping is characterized by a relative chaos: there are no restrictions in the access to the profession, or they are minimal, the conditions or rules of practicing the profession are not specified. As the history shows, that stage may last for a relatively long period of time. A transition to the second stage takes place when the conscience rises that language competence is not enough to become a professional interpreter. A diploma of M. A. in Modern Languages does not mean that one is well prepared to become an interpreter. It is an incentive for schools for interpreters. Training centers at academic level are established, which in turn may cause subsequent problems. At this stage competition on labor market can be noticed between graduates of such

centers and “old” interpreters without professional training. On the other hand training becomes a factor that joins professional community. Market needs and curricula designed by schools for interpreters building a uniform profile of professional training lead to consistency, i.e. to a certain consolidation of the profession. This in turn attracts interpreters to establish associations gathering representatives of the profession and may contribute to improve the training system. Requirements for teaching staff are specified and curricula are developed. In Poland this stage started in 1963 when the Higher School of Foreign Languages (in fact the very first School of Translators and Interpreters) was established at the University of Warsaw (see Kopczyński 2009) and finished in 1981 when the Association of Polish Translators and Interpreters was set up. In cooperation with associations, attempts are made in academic centers to scientifically describe interpreting, training curricula are planned, and specialist publications are revealed. That stage can be called academization. This stage started when the first studies on interpreting were published (see Kopczyński 1976a, 1976b, 1980).

Description of the study

TI is offered as an extracurricular seminar for students of M.A. studies. Other extracurricular classes in translation and interpreting studies include, e.g. *Certified Translation of Documents* and *Audiovisual Translation*. There are also linguistic extracurricular classes, such as *Critical Linguistics* and *Non-verbal Communication*, and didactics of foreign languages classes, such as *Computers in Teaching Languages*, *Alternative Methods of Language Education*, and *Teaching Polish as Foreign Language*. The students are supposed to get a credit for a total of 5 extracurricular classes.

TI seminar is carried out in Polish, and all presentations are delivered in Polish although the majority of the suggested readings are in English. The literature includes also some readings in other languages (Russian, French, German and Spanish) which are the students’ B or C languages. Multilingualism is a common feature of both students and lecturers of the course. The aim of the seminar is to show the history of interpreting, state of the art of interpreting, state of the profession of conference, community and sign interpreters, as well as development prospects resulting from internationalization and globalization. The other aim is to acquaint students with multiple aspects of interpreting understood as both process and product. Thus the seminar consists of two thematic units, of which the first discusses strategies and techniques in interpreting (in particular anticipation, condensation and notation), quality of interpreting, evaluation of errors, stress in interpreting, deontological aspects of interpreting (particularly in community interpreting), sign language interpreting, stages of professionalization. Moreover, psychological, sociolinguistic and cognitive aspects of interpreting are deeply discussed during the classes. In the second part visual materials are presented (e.g. the film “The Whisperers” about ETI in Geneva on the occasion of 60th anniversary

of the school, or training materials of DG Interpreting of European Parliament or DG SCIC of the European Commission). Representatives of the profession (e.g. members of the Young Club of the Association of Polish Translators and Interpreters), as well as sign language interpreters, are invited to attend the classes. The classes are in form of a seminar. The students pass on the basis of their attendance which in practice means almost 100% presence and preparation of a presentation based on the reading chosen among the readings concerning:

- the historical perspective of the profession of interpreter
- the thematic perspective: process, product, quality and evaluation of interpreting
- the teaching of interpreting
- community interpreting
- sign language interpreting.

TI classes consist of a total of 30 teaching hours. In the examined period TI seminar was scheduled for Wednesdays' afternoons, i.e. from 15.30 to 17.00 or from 15.00 to 16.30 which, as the analysis showed, is an important element of the study.

The students who chose TI extracurricular seminar had substantial knowledge resulting from the lecture in theory of translation (60 hours' lecture, including approximately 8 hours concerning interpreting) and passed through examination. In the years 2006-2009 the students had 2 lectures in theory of translation (in English and in Polish) at choice.

The curriculum of uniform full-time M.A. studies finishing in the academic year 2010/11 provided for the classes in introduction to interpreting in the 6th semester of the studies (15 hours in language B and C, 30 hours in total). At the end of the 6th semester an aptitude test was organized for those who wanted to specialize in interpreting. Interpreting specialization for the students of the 4th and 5th year (semesters 7-10) covered the following classes:

- consecutive interpreting – 120 hours in language B and C (i.e. 240 hours in total), and
- simultaneous interpreting – 120 hours in language B and C (i.e. 240 hours in total). In total the students had 510 hours of classes with a final examination in both consecutive and simultaneous interpreting.

Method applied to the study

55 students (out of 65 who attended the TI seminar) took part in the survey.

The groups surveyed included almost exclusively 4th year students. Although the groups consisted of more students, the following number of completed questionnaires was collected:

Academic year 2006-7: 13 questionnaires out of 18 students who attended the seminar (72%).

Academic year 2007/8: 22 questionnaires out of 24 students (91%).

Academic year 2008/9: 20 questionnaires out of 23 students ((86,9%). (Fig. 1).

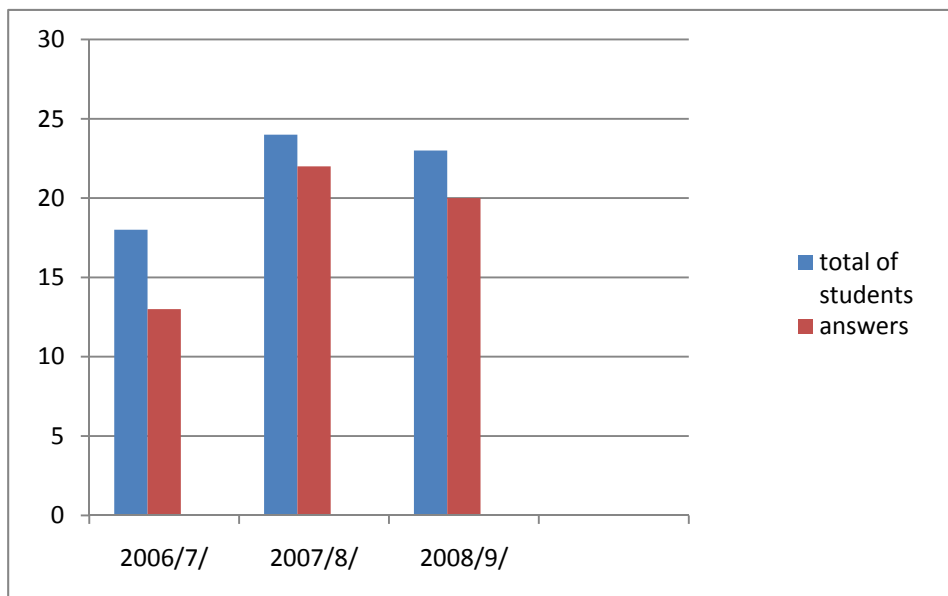


Figure 1

Results of the survey

In the case of question 1 “What did you expect from TI classes?” the students could express freely their opinions. Below I do not provide quantified answers but rather classified comments made by the students. In general, the students expected to deepen their theoretical knowledge but indicated that such knowledge should be combined with practice, as shown in the following series of answers:

a. to deepen, extend theoretical knowledge (historical and geographical perspective), become acquainted with literature about interpreting, influence of cognitive theories in interpreting, get to know more about community interpreting,

*b. theoretical knowledge and **practical information***

*c. **answer what the relationship between theory and practice is***

d. how to carry out studies in interpreting, what studies in community interpreting are carried out, inspirations for M.A. thesis

Another significant group of students wanted to know where, how, how many and for how much it is possible to practice the profession of interpreter in Poland. Below are sample of the answers:

a. knowledge of (the profession of) interpreter, specificity of the profession, competences, profession “inside and out”, which part of the profession is talent and which is work, interpreter’s practice and life, interpreter’s everyday life, practical aspects of the profession, more about what the interpreter’s work looks like, details about interpreter’s fees, participation

*in conferences, how to practice the profession, **know anecdotes (told by the lecturer) concerning life and stories which cannot be read in books, which problems the interpreter has to cope with, know something about the interpreters work for the EU institutions***

*b. to know different types of interpreting, know interpreting techniques, what the range of techniques is, **practical advice on interpreter’s work, techniques of memorizing the text, contrasting the interpreting against language, practical guidelines and advice***

c. instructions how to improve interpreter’s workshop, detailed advice on quality

d. activity of the professor (mainly papers), discussion

The next question aimed at determining the added value of the course.

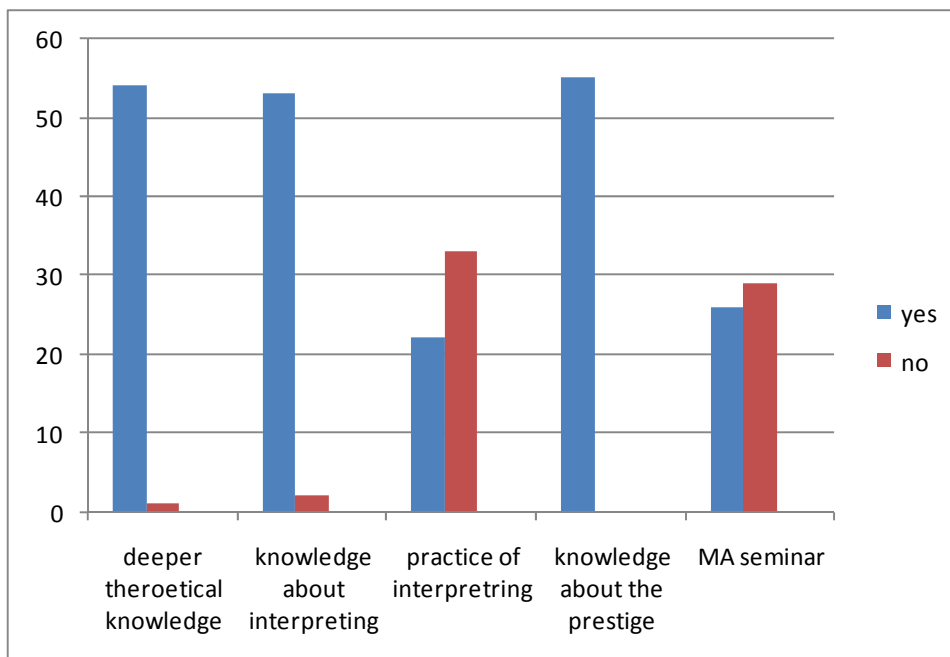


Figure 2

54 respondents on a total of 55 admit that upon completion of the TI course they possess deeper theoretical knowledge of interpreting (point a), and 53 state that they know what interpreting consists in (point b). The students gave less unambiguous answers concerning interpreting skills: 22 persons declared that the acquired knowledge helped them but as many as 33 respondents present a different point of view (point c). As to the point d about prestige of the profession, the students are unanimous: 55 of them know what it consists of. As to the next point it was not clear for the students. According to the majority of them the subject matter

of M.A. seminars is not clearly outlined in the curriculum, with one exception. In point f of the question some students emphasize that they become acquainted with profiles of outstanding theoreticians of interpreting and interpreters. Others point out obtaining useful information about conference interpreting labor market.

The question 3 concerned the direct impact of the TI seminar affecting the performance at conference interpreting classes. The students' answers show that attendance in such classes did not substantially affect their performance at practical classes (Fig. 3).

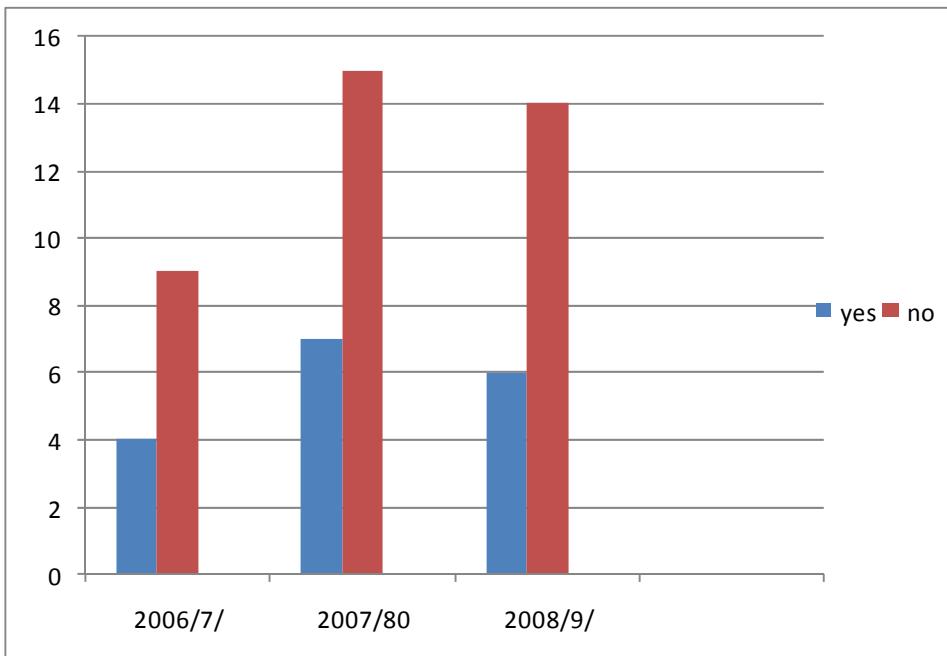


Figure 3

In total, 17 respondents out of 55 students gave a positive answer while as many as 38 answered negatively. In the comments to this question, the students could specify their point of view about the issue. Therefore they explained that at TI seminar:

- a. they heard little about interpreter training*
- b. I am aware of interpreting process*
- c. my knowledge increased, but **how about the practice?***
- d. **theoretical knowledge is useless at the beginning***
- e. practical skills are developed through interpreting, moderate knowledge I acquired last year on Erasmus is sufficient*
- f. practical instructions are useful but we interpret in artificial conditions.*

Students' answers and comments indicate once again (compare answers to question 2 point c) that it is more important for them to practice skills that understand mechanisms of interpreting.

The next question (no 4) concerned the attendance of a M.A. seminar in interpreting. The aim of the course was to attract students to carry out studies in interpreting, but the answers reveal that the students do not know that such seminars are offered and in their comments they point out that:

- a. is there something like that?*
- b. I didn't know about such seminar*
- c. there's no such option, such possibility*

Generally the answers were negative: 42 "NO" answers.

In the question no 5, the respondents were asked to point what they liked most about TI seminar. The students could answer the question freely. Here is a sample of answers:

What I liked most was

- papers, presentations, interesting readings*
- films, video records*
- anecdotes*
- variety of topics, variety of languages*
- approach of the professor (knowledge, experience, practice, sense of humor, passion)*
- interactivity, discussions*
- form of crediting a course: no test*
- classes about sign language interpreting*
- meetings with interpreters (Young Club of the Association of Polish Translators and Interpreters)*
- many materials, some fascinating books*
- insights into interpreter's real life*

The students were also asked to point what did you like least (question no 6). Their answers show that that they did not appreciate:

- hours of the classes*
- monotonous and too long papers, also not very concrete*
- topics repeated after the lecture*
- some books boring*
- number of students in the group (23 people)*
- films (ignorance of the language)*
- **theory can't be taught without practice***
- it's a pity that there was no test at the end (oral examination)*

The above quoted answers show that the students would like more practical classes with theoretical comments.

From the answers to the next question (question no 7), which concerned the possibility of changing some elements of the classes, it appears that what attracts the

students to TI is more their curiosity of reality of interpreter profession than reflections of theoretical models of interpreting. It is proved by the following answers given by the students:

I would change

- hours
- form of classes (tiring papers), papers + multimedia aids
- shorter papers, writing summaries of the readings
- more discussions
- more difficult topics discussed by the lecturer
- more contribution of the professor
- more real life materials
- invite guests (interpreters)
- **more practice: techniques, simulations**

The last comment once again shows students' preferences. From after-class discussions many times carried out with the students it resulted that they expected from the lecturer to present a fragment of model interpreting (however, they did not specify what language combination they meant). When the lecturer answered that in such case the classes would not be called TI seminar, the students could not find any arguments to support their expectations.

We also wanted to know if, in the students' opinion, TI seminar should be obligatory for the students specializing in interpreting (question no 8). Generally positive answers were obtained to this point of the survey. In total 37 "YES" answers out of all respondents (Fig. 4).

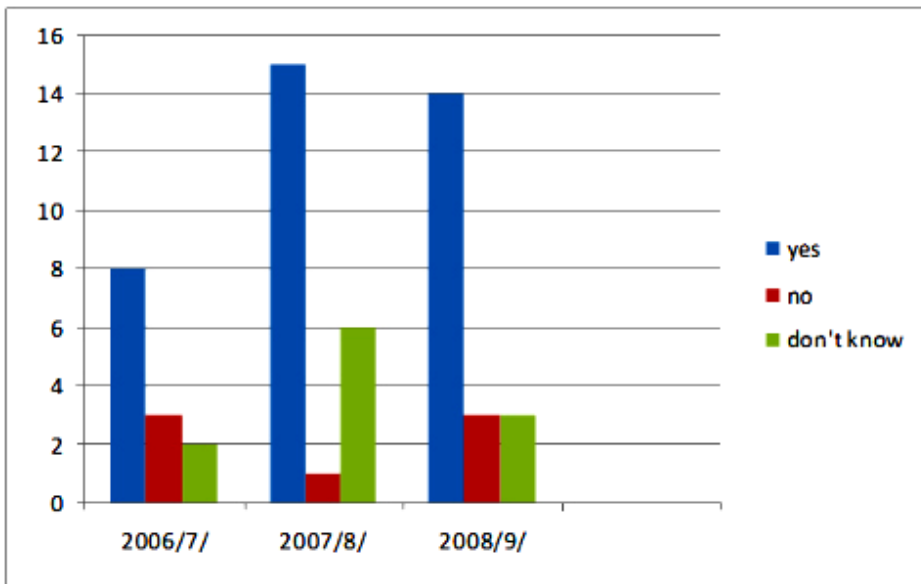


Figure 4

These answers are a bit in contradiction to the students' answers to question 3 (influence of theory on acquiring expertise).

Finally we wanted to know how the student judge the TI seminar (question no 9).

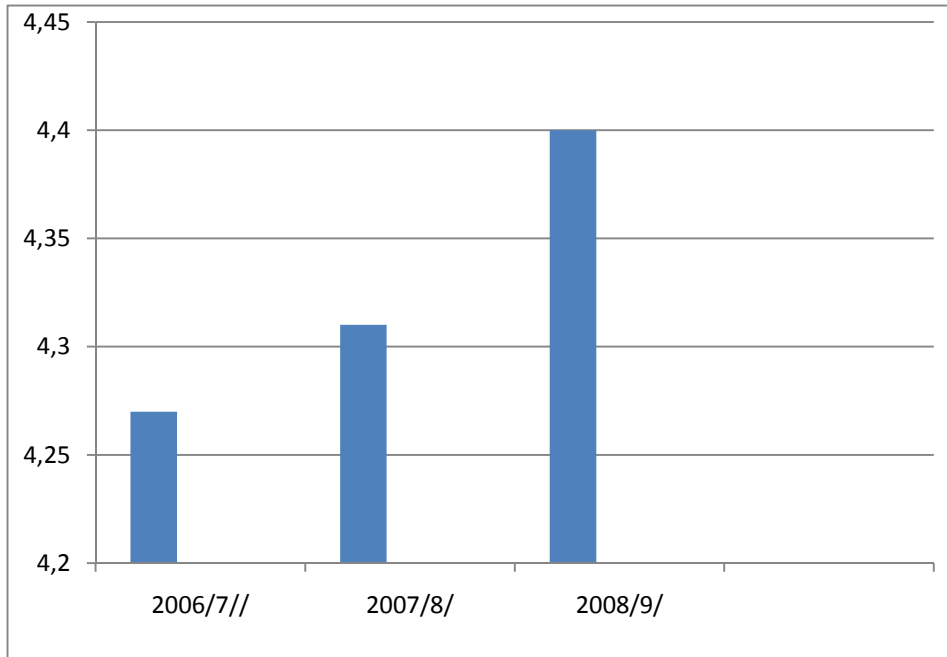


Figure 5

Evaluation of the course varied according to the class:

- in academic year 2006/7 – 4,27
- in academic year 2007/8 – 4,31
- in academic year 2008/9 – 4,40 (Fig. 5)

In the comments the students wrote that they appreciated:

- *friendly form*
- *interesting material*
- *topics overlapping with those of the lecture*
- *improve the form of classes, e.g. hand outs from papers*
- *less papers, more contributions of the professor*
- *students' faith, I congratulate on incredible professional passion*
- *a lot of information*
- *diversity of languages*

- *thanks to the classes I know I want to practice the profession*
- *hit, I recommend the classes to everybody*
- *it should be obligatory for interpreting specialization.*

However in some opinions in the seminar there should be:

- *more advice for the future, less theory, more transfer of experience, then the class would have more sense*
- *more practice.*

Discussion

The above data show that:

- Hypothesis I is verified. The students know that TI is a different field from the theory of translation. It is proved by the answers given to question 2 of the questionnaire.
- Hypothesis II assumed that the students were aware of the fact that attendance in TI seminar gave them satisfaction and constitutes a sort of added value in acquiring interpreter competences/experience. It appears that on the one hand it depends on many factors, such as organization of classes (presence of specialists – directly, or through video, film, etc.), hours (too late or too early), and in particular on the classes, their structure and content (e.g. obligatory papers). However, answers to question 3 and certain answers to open question 2 show that the students expected that theoretical issues will have direct impact on actions and practice. A sole description of actions, e.g. knowledge of note-taking systems in consecutive interpreting cannot be, in their opinion, immediately verified (e.g. during separate practical classes).
- Hypothesis III consisting in affirming that the knowledge of profession constitutes an important element of theoretical contents, has been confirmed. The students want to have an opportunity to exchange practical experience, if not fully, then to some degree professional. They are not as much interested in theoretical aspects.

Moreover, from the study it results that:

- the students suggest a different class organization: more lectures delivered by the professor (being a practitioner who knows more, is able to tell “**real life anecdotes**”), less students’ contribution;
- less interest in M.A. thesis in TI.

It is also interesting to note that the students think there is no need for obligatory classes of that kind for all students specializing in interpreting.

Summary

Moreover, TI seminar was introduced in order to arouse students’ interest in carrying out research in interpreting. It was supposed to be a necessary step: theoretical preparation indispensable for carrying out empirical or observation studies for the purposes of M.A. thesis. It appears that a substantial group of

students undertakes such activities. In the academic year 2006/7 from among 18 students attending the classes 7 students wrote and defended MA thesis on the topic and this constitutes, in our opinion, a good proportion. In the academic year 2007/8 from 22 students attending the seminar 2 persons explored the topic of interpreting for their MA thesis.

In the academic year 2008/9 two interesting Master's thesis were written, both continuing the studies discussed at TI classes. One of them is the thesis written by Szafran (2008) in which a survey carried out among the students on quality of interpreting workshops is discussed. 22 students responded to the survey. Among the questions there is one relating to the future of graduates from interpreting specialization. From 22 respondents only 9 students declared they were prepared to start working as professional conference interpreters (40%) immediately after completion of the studies, which means that they felt strong enough to take up professional challenges. However, 6 respondents (27%) declared that upon completion of the course, they would need some extra training. These students again indicate the necessity of increased practice. Nevertheless as many as 7 persons (31%) upon completion of the course did not plan at all to work as simultaneous interpreters. Alike our questionnaire, the survey was anonymous and we are not able to state how many of respondents attended TI seminar.

As to the other MA thesis, written by Sierawska (2008), a survey concerning the factors affecting taking up the studies in interpreting was carried out. The author asked a question about justification of choosing interpreting specialization. Respondents pointed that interpreting was more interesting than translation (27% of the students), it was something new (11%), challenging (10%) and prestigious (9%). The author of the survey examined the opinions of the students about the conditions for acquiring more competence in interpreting. The answers were unanimous: students wanted more practice (40% of the answers), more work on the language (22%) and gain more experience (10%).

Gaining expertise in interpreting is related thus, in the students' eyes, with practice. However, it does not mean that the theory recedes into the background when they prepare their Master's thesis. Numerous answers indicate that the students think it makes sense to have such classes, but they should be related with practice understood as presentation of reality of interpreting.

Assuming that the theory of interpreting is an indispensable stage in acquiring professionalism by future interpreters, there is no doubt such classes should be included in both the curriculum of studies and training courses for conference interpreters.

Annex

**Theory of interpreting (TI)
Extracurricular seminar**

1. What did you expect from TI seminar?
.....
2. Thanks to TI seminar
- a. your theoretical knowledge of interpreting is deeper YES NO
 - b. you know what interpreting consists in
 - c. you know how to interpret
 - d. you know what the prestige of the profession means
 - e. you know what kind of MA seminar to choose
 - f. others

Comment
.....

3. Did/Does the fact that you attended TI seminar affect your performance at conference interpretation classes?

YES NO

Comment
.....

4. Will you attend MA seminar in interpreting?
 YES NO

5. What did you like most about TI seminar?
.....

6. What did you like least?
.....

7. What would you change in TI seminar
.....

8. Do you think TI seminar should be obligatory for the students specializing in interpreting? YES NO

9. How do you evaluate TI seminar? 2 3 4 5

Thank you

REFERENCES

- COLLADOS AIS A. 2000. "La teoría de la interpretación en la formación de intérpretes de conferencias", *TextconText* 14, 4, 231-247.
- KALINA S. 1994. "Some views on the theory of interpreter training and some practical suggestions". In: Snell-Hornby M., Pöchhacker F., Kaindl K. (eds) *Translation Studies – An Interdiscipline*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 219-225.
- KOPCZYŃSKI A. 1976a, "Kilka uwag metodologicznych na temat studiów nad ustnym tłumaczeniem konsekwentnym". In: Grucza F. (ed.) *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, 191-203.
- KOPCZYŃSKI A. 1976b, "Conference Interpreting in Poland: an overview of the problems", *Babel* 22, 3, 123-4.
- KOPCZYŃSKI A. 1980, *Conference Interpreting: Some Linguistics and Communicative Problems*. Poznań. Wyd. Naukowe UAM.
- KOPCZYŃSKI A. 2009. "Wyższe Studium Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego – pierwsza szkoła tłumaczy w Polsce (1963-1972)". In: Hejwowski K., Szczyński A, Topczewska U. (eds) *50 lat polskiej translatoryki*. Warszawa: ILS, 53-55.
- PÖCHHACKER F. 1992. "The role of theory in simultaneous interpreting". In: Dollerup C. Loddegaard A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 211-220.
- PÖCHHACKER F. 2004. *Introducing Interpreting Studies*. London/New York: Routledge
- PÖCHHACKER F., SHLESINGER M. (eds) 2002 *Readings in Interpreting Studies*. London/New York: Routledge.
- RAHAB N. 2001. "Training the specialized translator without a theoretical framework: a wise decision?" In: Desblache L. (ed.) *Aspects of specialized translation*. Paris: La Maison du Dictionnaire.
- SELESKOVITCH D. , LEDERER M. 2002. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris
- SIERAWSKA A. 2008. *Factors shaping student motivation during university training courses for conference interpreters*. Unpublished MA thesis, University of Warsaw
- SZAFRAN K. 2008. *Conference Simultaneous Interpreting Norms in the European Context* Unpublished MA thesis, University of Warsaw.
- TRYUK M. (ed.) 2006. *Teoria i dydaktyka przekładu konferencyjnego*. Warszawa: Wyd. Takt
- TRYUK M. 2007. *Przekład ustny konferencyjny*. Warszawa: PWN.

ENGLISH AS A LINGUA FRANCA AND INTERPRETING

KARIN REITHOFER*

ABSTRACT. The article discusses the unprecedented spread of English and its impact on the conference interpreting world. After describing the rise of English as a lingua franca (ELF) and its unique position in different domains, general reactions to this development are touched upon briefly. Then, the interpreters' perspective on this controversial issue is presented with reference to changes in the demand for interpreting. Furthermore, various surveys and experimental studies on ELF as a stress factor for professionals are described. Against this backdrop commonalities of ELF deviations from Standard English are reported and put into context with a view to intelligibility of non-native speakers. In conclusion, results from intelligibility studies are used to suggest possible coping strategies for professional interpreters and trainees when faced with non-native speakers.

Keywords: English as a Lingua Franca (ELF), conference interpreting, non-native speakers (NNS), stress factor, intelligibility.

1. Introduction and definitions

Without doubt English is today's most influential language. It is nowadays used in most domains of public life to allow communication between speakers from different linguistic backgrounds – be it politicians, businessmen or researchers. English has become the world's most important *lingua franca*, meaning it is “[a] language which has been adopted by a speech community for such purposes as international communication, trade, or education, though only a minority of the community may use it as a mother tongue” (Crystal 1992: 35).

This has led to a situation in which non-native speakers (NNS) clearly outnumber native speakers of English. The latter nowadays make up only one third of all speakers (cf. Seidlhofer 2005). As a consequence, most interactions in English – with estimates ranging from 70-80% – take place amongst NNS (cf. Jenner 1997: 13, Alexander 1999: 35).

Just like with other lingua francas in the past – such as Latin or French – the reason behind this development is closely linked to the political and economic power of the nations speaking the language – the British empire first and the USA from the end of World War two (cf. Dollerup 1996: 26, Mauranen 2003: 513). To a

* **Karin Reithofer** is a freelance interpreter working mainly for the European Union with an accreditation for English, Italian, Spanish and Romanian. She is also a researcher at the Center for Translation Studies at the University of Vienna. E-mail: karin.reithofer@univie.ac.at

certain extent, the unique appeal of the language is, however, also attributable to the leading role of English in entertainment, media and youth culture.

English has become a prerequisite for players in many areas. In business, globalisation created the need to find a common means of communication between people with different first languages (L1). Nowadays communication between companies, but also inside multinational companies, often takes place in English, even if the businesses are not based in an English speaking country (cf. Vollsted 2002).

The picture is quite similar in academia. Scholars from different countries communicate mainly in English. This holds true for oral communication – for instance at technical conferences – as well as for written communication e.g. international publications. In the research community papers or monographs in other languages go practically unnoticed.

In politics, especially on a high level, communication between speakers of different L1 often continues to be facilitated by interpreting. On a more informal level, however, interactions frequently take place in English. An example for this development can be found in the European Union where for high-level meetings of heads of state and government the principle of multilingualism is guaranteed and interpretation is provided from and into all official languages. In other meetings, however, the language regime is often reduced, meaning that many participants have to speak or listen to a language that is not their L1. A survey carried out by the Commission's Directorate General for Interpretation (DG SCIC), which provides interpretation for all EU institutions except for the Parliament and the Court of Justice, showed that 75% of delegates who could not listen to their L1 listened to the interpretation into English (cf. SCIC 2010). This is a clear indicator of the language's prominent role. Furthermore, in unofficial interactions between delegates – the famous corridor talks – English dominates communication.

2. Reactions

Using a lingua franca is certainly nothing new, but the extent to which English is used as a vehicular language today is exceptional. This unprecedented development has earned much praise, but also criticism. On the one hand, many deplore that the Queen's English is being mutilated and claim that its "incorrect" use often makes it unintelligible, to the point of hindering communication instead of facilitating it (cf. Harmer 2009: 193). Others argue that the unique position of English gives native speakers an unfair advantage in many situations where linguistic competence is crucial, such as negotiations or job interviews (cf. Knapp 2002, Van Parijs 2004).

On the other hand, many are of the opinion that communication in English as a lingua franca (ELF) works in most cases (cf. Seidlhofer 2001). ELF researchers found a cooperative attitude in most ELF interactions which often allows mutual understanding despite grammatical, phonological or syntactical deviations from the native speaker (NS) norm. Incomprehensible segments are often disregarded by

interlocutors, since they assume they will become clear at a later point in time. This frequently observed feature has been described as the *let it pass* principle (cf. Firth 1996). Since many ELF studies suggest that communication breakdowns are more of an exception than the rule, ELF scholars call for a less biased approach to ELF and argue that deviations from the NS norm should not be tagged as errors as long as mutual understanding is achieved (cf. Jenkins 2006).

3. ELF and interpreting

A large number of interpreters certainly belong to those fiercely criticising the spread of English. Non-native speakers have come to be one of the most debated issues in interpreting booths where professionals constantly complain about them torturing Shakespeare's language. The reason for this negative attitude can be explained with reference to various dimensions.

Firstly, the number of conferences with English as the only working language or the only language besides the language of the host country is constantly increasing (cf. Kurz 2005: 61, Skudlik 1992: 400). This means that more and more conference organisers do without interpreting to cut costs, which is even considered one of the big advantages of ELF (cf. Van Parijs 2004: 118). The rise of ELF is thus one reason for a declining demand for interpreting which ultimately threatens the profession. The resulting existential fears were expressed by interpreters in a survey carried out by Altman in as early as 1990. One of the participants was of the opinion that "[t]he increasing use of English is likely to make us all redundant by the year 2000!" (Altman 1990: 28). Even though this prediction has not materialised, interpreters have certainly not stopped worrying, on the contrary: rather similar views were expressed in a survey among conference interpreters carried out twenty years later (cf. Albl-Mikasa 2010 in press). Here, subjects reported that they are struggling to strike a balance between having to work under increasingly difficult circumstances and having to display the high quality of their services in order not to be made redundant. Her subjects stressed that nowadays they were mainly hired for very complex, technical meetings with many non-native speakers, where maintaining high professional standards is exceptionally difficult (cf. also Ende 2008: 25). On the other hand, they have to face fierce competition for fewer jobs and must explain to their customers why they should spend money on interpreting instead of resorting to communication in English only.

Besides these economic and psychosocial variables, interpreters' negative attitude towards ELF can certainly also be explained by the fact that it creates more strenuous working conditions for them. For quite some time scholars have been mentioning NNS or accented speech as a source of major stress for interpreters (cf. e.g. Gile 1995: 173, Kahane 2000: 7). Furthermore, many complain about NNS reading out written texts at top speed (cf. Harmer 2009: 171).

These claims have been confirmed in several surveys among professionals. Cooper *et al.* (1982) carried out a major survey about sources of job stress among

conference interpreters. On the basis of 33 interviews they drew up a 14-page questionnaire that was sent out to all AIIC interpreters with English as their working language. The over 800 returned questionnaires yielded highly interesting results. In the section on task-related sources of stress 65% of the respondents agreed that *unfamiliar accents* were major stressors. This was the second highest percentage after *unfamiliar subject matter* (78%). When asked about stressors regarding speakers, *delegates reading from written texts* (87%) as well as *delegates speaking too fast* (80%) were shown to represent a major source of stress.

For the AIIC workload study Mackintosh (2002) asked AIIC members to indicate stress factors in their working environment. An analysis of the over 600 responses showed that *difficult accents* were among the most salient stressors. Others were – once again – fast speakers and speakers reading from texts.

The statistical portrait of AIIC for the years 2005-2006 (Neff 2008) presents a similar picture. Here, members of the conference interpreting association named *fast speeches* (>70%) and *unintelligible speakers* (>50%) as the main stress factors.

Besides being a stress factor, NNS' phonological, lexical and syntactical deviations from Standard English frequently have an impact on the quality of interpreting. This has been explored in various experimental studies.

For her M.A. thesis Kodrnja (2001, cf. also Kurz 2005, 2008) carried out an experiment for which she divided subjects into two groups, each interpreting one half of a speech as read by an NS and the other half read by an NNS. The results showed that information loss was markedly higher when interpreting the NNS rather than the NS. Furthermore, a questionnaire and follow-up interview showed that the interpreters had the subjective impression that delivery speed was higher in the NNS part than in the NS part, even though this was not always the case. The number of experimental subjects was, however, very small (n=10) and was made up exclusively of student interpreters.

Sabatini (2000) asked her subjects to complete three tasks from two source texts by speakers with atypical accents (Indian, colloquial American): listening comprehension, shadowing and interpreting. Her results likewise showed that the atypical features led to omissions and comprehension problems for the interpreters. Again, the group of subjects was very small (n=10) and consisted only of students.

The experiment by Basel (2002, cf. also Kurz/Basel 2009) also revealed that loss of information was higher when interpreting a NNS with significant deviations from the NS norm than when working from another NNS with fewer deviations. It came as no surprise that professional interpreters had fewer difficulties with non-standard English than novices. A highly interesting subject touched on in Basel's study was the influence of knowledge of the NNS' mother tongue on interpreters' rendition, which will be discussed in greater detail in the next section. The findings indicated that interpreters with knowledge of the NNS' mother tongue were more efficient in coping with NNS' grammatical and lexical

divergences. Again, the number of subjects was quite low (12 novices, 6 professionals), and generalisations are therefore inappropriate.

Two other studies using NNS as original speakers contradicted the above findings. Taylor (1989) carried out an experiment where Italian student interpreters had to work from an English speech read by an Italian NNS and by a NS. He reports that the subjects had fewer problems when interpreting the NNS than the NS. The author acknowledges that the NNS read more slowly than the NS and that the interpreters and the NNS shared the same L1, which might have facilitated comprehension. Regrettably, neither the subjects nor the experimental design were described in sufficient detail to allow for definitive conclusions.

Another experiment providing unexpected findings was carried out by Proffitt (1997). She had professional, experienced UN interpreters (n=6) work from original statements from UN meetings. Half of them were uttered by NS and half by NNS. The latter were rated as particularly difficult to interpret by ten other interpreters in terms of sentence structure, accent and intonation. Nevertheless, the subjects achieved better results when working from the NNS texts, even though they themselves rated them as particularly difficult. The author's explanation for these results is that the difficult NNS speeches made the interpreters increase their concentration effort and use coping strategies such as more top-down processing. Hence, they were able to produce a better target text.

Some interpreters, however, also state that they sometimes prefer to interpret NNS with a good command of English as their use of difficult idioms or complicated syntax is more limited than with NS. Stajic (2010) confirmed this for the Court of Bosnia and Herzegovina where interpreters stated a preference for non-native speakers over native speakers. While NNS speak in "plain, uncomplicated English", the latter use complicated legalese. Most other accounts of this preference are, however, purely anecdotal.

Since all experimental studies described above differ significantly with regards to their design, no valid comparisons can be drawn. Nevertheless, the outcomes suggest that intelligibility of NNS and subsequently interpreters' difficulties with them vary depending on the particular speaker, but also on other variables, such as familiarity with an accent or speed of delivery.

4. NNS and intelligibility

In order to analyse what facilitates and what hinders comprehension of NNS, it should firstly be pointed out that it is inappropriate to speak of *the* NNS as a homogeneous group. Levels of command of English as well as L1 influences undoubtedly vary from one speaker to the other. Furthermore, different non-native speakers depart from the NS norm in various ways. Nevertheless, some common features can be observed and have been an object of study for researchers in the field of second language acquisition (SLA) and ELF studies.

When learning a foreign language NNS usually create what has been called *interlanguage*: “a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a target language norm” (Selinker 1972: 214). These deviations of learners from the NS standard should not be viewed as mistakes or errors, but as traits emerging in the process of creating a new linguistic system. An often encountered peculiarity is the transfer of L1 norms to the foreign language (L2). This influence of L1 experiences on the new linguistic system has been confirmed in a number of studies (cf. Guion *et al.* 2000: 206f.). Other communication strategies typical of interlanguage are generalisation, paraphrase or avoidance (cf. Tarone 1984). The *Vienna Oxford International Corpus of English (VOICE)*¹, a corpus of spontaneous spoken interaction in ELF, seeks to find a common core of ELF features which allows successful communication despite its many different forms of deviation from the NS norm. The analysis of its one million words has already shown some regularities in NNS’ use of English. For instance, ELF speakers often do not use the third-person singular present tense -s marking; they use the relative pronouns *who* and *which* interchangeably; they omit articles, and pluralise nouns that do not have plural forms in Standard English, *et cetera* (cf. Seidlhofer 2005).

A question which arises in this context is which deviations have the most negative impact of intelligibility. Here, studies point to pronunciation and articulation (cf. e.g. Derwing/Munro 1997, Jenkins 2000, Ferguson 2006) which seem to hinder comprehension most. As in normal communication, however, comprehension and intelligibility often depend greatly not only on the speaker, but also on the listeners’ skills and willingness to understand. Therefore, several other factors of a non-semantic and extra-linguistic nature are also of importance when analysing NNS comprehensibility.

Many interpreters mention that, instinctively, it is easier for them to interpret NNS who speak their L1. Apart from Basel’s study (2002), this advantage has also been confirmed in a number of ELF and SLA studies (cf. e.g. Jenkins 2000, Lee 2004, Smith/Bisazza 1982). Bent/Bradlow (2003) coined the term *matched interlanguage speech intelligibility benefit* to describe this phenomenon which facilitates understanding on the basis of a shared knowledge of consonant and vowel categories, articulation patterns, intonation and the like. The basis of this theory is the previously mentioned transfer from L1 to L2.

Other studies, however, came to the conclusion that the knowledge of a non-native speaker’s L1 does not necessarily facilitate understanding (cf. e.g. Munro *et al.* 2006, Yule *et al.* 1990). This might also depend on the L1 in question. Tauroza/Luk (1996) argue that an *own accent advantage* does not necessarily exist for all L1 and that it is mainly familiarity with an accent that affects comprehension. Various other studies also suggest that familiarity with an accent

¹ See www.univie.ac.at/voice/index.php

increases understanding and the ability to interpret (cf. e.g. Wingstedt/Schulman 1987, Munro/Derwing 1999, Weil 2001), while others contradict this assumption (cf. e.g. Munro *et al.* 2006).

Another hypothesis is that non-native listeners generally understand other NNS better than native listeners. Bent/Bradlow (2003) explain this *mismatched interlanguage speech intelligibility benefit* by pointing out that non-native listeners know and recognise general strategies employed by NNS. Furthermore, even different languages often display similar sound patterns which make phonetic deviations easier to interpret.

It has already been mentioned that interpreters often state that NNS speaking rates are too high to follow, especially when reading out prepared manuscripts. A study by Anderson-Hsieh/Koehler (1988) confirmed that NNS' higher speaking rate leads to a lower comprehensibility of these speakers, while Derwing/Munro's study (1997) did not come to the same conclusion. They found, however, that *perceived* difficulty was higher for NNS with a higher rate. It might well be the case that interpreters, too, perceive NNS' speaking rate as being too high while it is mainly their accent that makes comprehension more difficult.

Another factor mentioned in conjunction with intelligibility of NNS is background knowledge. Here, studies indicate that a certain amount of knowledge of the subject under discussion might increase the level of understanding of a non-native speaker (cf. e.g. Smith [1992]/2006). This can be explained with reference to the fact that experts in a certain field can use shared knowledge to overcome linguistic difficulties or incoherence.

Other possible intelligibility variables such as context or text type did not show a clear trend in any studies.

It is pertinent also for interpreters to consider these variables when thinking about strategies to cope with NNS, a type of speaker interpreters are increasingly faced with.

5. Conclusions

English has undoubtedly become the world's most important lingua franca and is used in more and more areas of our daily lives. There are no signs that this trend is going to come to an end, on the contrary. This development has far-reaching consequences for interpreters, ranging from a decline of demand for their services to more stressful working conditions.

Nevertheless, interpreters are still needed and used, even in settings where ELF is employed. Here, they have to display their ability to cope with irregularities in non-native speech or uncommon accents. In order to deliver a high quality service even under these adverse circumstances, interpreters have to develop certain coping strategies (cf. Kurz/Basel 2009: 209). As has been shown above, comprehension of NNS can be better when listeners are familiar with the non-native accent in question. Therefore, student interpreters should be exposed to the

largest number of accents possible during their training, keeping in mind that native speakers of English today are more often the exception than the rule. Furthermore, they should have the opportunity to get used to working from NNS speeches read at a high pace, which is another frequently encountered feature of NNS. But practising interpreters likewise should adapt to these fundamental changes. The commonly adopted stance of simply complaining about “incompetent speakers” will not prove very effective in a future where the use of English by NNS is likely to increase. A less biased, more constructive approach could lower the general level of stress, tension and frustration in interpreters when faced with difficult NNS. Moreover, experienced professionals should have an opportunity to develop coping strategies in an organised way, e.g. in special seminars or workshops where common features of NNS are described with reference to empirical data and where they can practise with a large amount of different accents without the stress of a real interpreting situation.

Interpreters who are less resentful about the major changes occurring in the profession might also be more effective in convincing customers that in certain settings interpreting is more appropriate and effective than resorting to communication in English only.

REFERENCES

- ALBL-MIKASA, Michaela (in press) “Global English and English as a lingua franca (ELF): implications for the interpreting profession”. In: *trans-kom* 3(2).
- ALEXANDER, Richard (1999) “Caught in a global English trap, or liberated by lingua franca? Unravelling some aims, claims and dilemmas” In: Gnutzmann C., *Teaching and Learning English as a Global Language*, Tübingen: Stauffenburg, pp. 23-40.
- ALTMAN, Jane (1990) “What helps effective communication? Some interpreters’ views” In: *The Interpreters’ Newsletter* 3, pp. 23-32.
- ANDERSON-HSIEH, J., KOEHLER, K. (1988) “The effect of foreign accent and speaking rate on native speaker comprehension” In: *Language Learning* 38 (4), pp. 561-613.
- BASEL, Elvira (2002) *English as Lingua Franca. Non-Native Elocution in International Communication. A Case Study of Information Transfer in Simultaneous Interpretation*, doctoral thesis, University of Vienna.
- BENT, T., BRADLOW A. (2003) “The interlanguage speech intelligibility benefit” In: *The Journal of the Acoustical Society of America* 114 (3), pp. 1600-1610.
- COOPER, C., DAVIES, R., TUNG, R. (1982) “Interpreting stress: sources of job stress among conference interpreters” In: *Multilingua* 1 (2), pp. 97-107.
- CRYSTAL, David (1992) *An Encyclopaedic Dictionary of Language and Languages*, Oxford: Blackwell.
- DERWING, T., MUNRO, M. (1997) “Accent, intelligibility and comprehensibility. Evidence from four L1s” In: *Studies in Second Language Acquisition* 20 (1), pp. 1-16.

- DOLLERUP, Cay (1996) "English in the European Union" In: Hartmann, R., *The English Language in Europe. European Studies Series*, Wiltshire: Cromwell Press, pp. 24-36.
- ENDE, Anne-Kathrin (2008) „Entwicklung des Dolmetschmarktes. Qualitätsverlust durch Globalisierung?“ *MDÜ* 3/2008, pp. 24-26.
- FERGUSON, Gibson (2006) *Language Planning and Education*. Edinburgh: University Press.
- FIRTH, Alan (1996) "The discourse accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis" In: *Journal of Pragmatics* 26, pp. 237-259.
- GILE, Daniel (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- GUION, S., FLEGE, J., LIU, S., YENI-KOMSHIAN, G. (2000) "Age of learning effects on the duration of sentences produced in a second language" In: *Applied Psycholinguistics* 21, pp. 205-228.
- HARMER, Jacolyn (2009) "Interpreting tomorrow. What is in the pipeline?" In: Matsunawa, J., *East Meets West. Current Interpreting Trends. Selected Papers from the International Symposium at Kobe College, Japan*, Tokyo: Entitle, pp. 127-205.
- JENKINS, Jennifer (2000) *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press.
- JENKINS, Jennifer (2006) "Global intelligibility and local diversity: possibility or paradox?" In: Rubdy, R. & Saraceni, M. (eds) *English in the World – Global Rules, Global Roles*, New York: Continuum, pp. 32-39.
- JENNER, Bryan (1997) "International English: an alternative view" In: *Speak Out!* 21, pp.10-14.
- KAHANE, Eduardo (2000) "Thoughts on the quality of interpretation" In: *Communicate!* Spring 2000. <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page197.htm> (31.04.2010)
- KNAPP, Karlfried (2002) "The fading out of the non-native speaker. Native speaker dominance in lingua-franca-situations" In: Knapp, K. & Meierkord, C., *Lingua Franca Communication*, Frankfurt am Main a.o.: Lang, pp. 217- 245.
- KODRNJA, Dominika (2001) *Akzent und Dolmetschen. Informationsverlust beim Dolmetschen eines "non-native speaker's"*, Master thesis, University of Vienna.
- KURZ, I., BASEL, E. (2009) "The impact of non-native English on information transfer in simultaneous interpretation" In: *Forum* 7 (2), pp. 187-213.
- KURZ, Ingrid (2005) "Akzent und Dolmetschen – Informationsverlust bei einem nichtmuttersprachlichen Redner" In: *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 81, pp. 55-70.
- KURZ, Ingrid (2008) "The impact of non-native English on students' interpreting performance" In: Hansen, G., Chesterman, A. & Gerzymisch-Arbogast, H., *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, pp. 179-192.
- LEE, Jeong-Inn (2004) *A study of L1 influence on speech intelligibility between NNS from various L1*. Master thesis, University of Surrey. http://www.surrey.ac.uk/ALRG/dissertations/pdf/Lee_J_2004.pdf (18.11.2008)
- MACKINTOSH, Jennifer (2002) "Workload Study: What it tells us about our job" In: *Communicate!*, February/March 2002. <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article659> (01.12.2008).
- MAURANEN, Anna (2003) "The corpus of English as lingua franca in academic settings" In: *TESOL Quarterly* 37 (3), pp. 513-527.

- MUNRO, M., DERWING, T. (1999) "Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners" In: *Language Learning* 45 (1), pp. 73-97.
- MUNRO, M., DERWING, T., MORTON, S. (2006) "The mutual intelligibility of L2 speech" In: *Studies in Second Language Acquisition* 28, pp. 111-131.
- NEFF, Jacquy (2008) "A statistical portrait of AIIC: 2005-06" In: *Communicate!*, Spring 2008. <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article2127.htm> (16.08.2010).
- PROFFITT, Lynda (1997) *Simultaneous Interpretation of the Non-Native Speaker of English – Perceptions and Performance*, Master thesis, Birkbeck College, University of London.
- SABATINI, Elisabetta (2000) "Listening comprehension, shadowing and simultaneous interpreting of two "non-standard" English speeches" In: *Interpreting* 5 (1), pp. 25-48.
- SCIC (2010) *Customer Satisfaction Survey. The 2010 edition*. http://scic.ec.europa.eu/europa/upload/docs/application/pdf/2010-06/wfi5125-20100330172220-9185_rapport_suggestions_css_2010_3.pdf (20.07.2010)
- SEIDLHOFER, Barbara (2001) "Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a Lingua Franca" In: *International Journal of Applied Linguistics* 11 (2), pp. 133-158.
- SEIDLHOFER, Barbara (2005) "English as a lingua franca" In: Hornby, A., *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Oxford: Oxford University Press, R 92.
- SELINKER, Larry (1972) "Interlanguage" In: *IRAL* 10 (3), pp. 209-231.
- SKUDLIK, Sabine (1992) "The status of German as a language of science and the importance of the English language for German-speaking scientists" In: Ammon, U. & Hellinger, M., *Status Change of Languages*, Berlin/New York: de Gruyter, pp. 391-438.
- SMITH, L., BISAZZA, J. (1982) "The comprehensibility of three varieties of English for college students in seven countries" In: *Language Learning* 32 (2), pp. 259-269.
- SMITH, Larry E. ([1992]/2006) "Spread of English and issues of intelligibility" In: Bolton, K. & Kachru, B., *World Englishes IV*, London a.o.: Routledge, pp. 68-81.
- STAJIC, Milena (2010) "ELF at the Court of Bosnia and Herzegovina" Paper presented at the ELF 3 conference in Vienna, May 2010.
- TARONE, Elaine (1984) "Some thoughts on the notion of 'communication strategy'" In: Faerch, C. & Kasper, G., *Strategies in Interlanguage Communication*. London, New York: Longman, pp. 61-74.
- TAUROZA, S./LUK, J. (1996) "Accent, listening comprehension and low proficiency ESL learners in Hong Kong" In: *Perspectives* 8, pp. 111-134. <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000110.pdf> (17.08.2010)
- TAYLOR, Christopher (1989) "Towards a typology of speakers" In: Hammond, D. L., *Coming of Age. Proceedings of the 30th Annual Conference of the American Translators Association*, Medford, NJ: Learned Information, Inc., pp. 183-188.
- VAN PARIJS, Phillippe (2004) "Europe's linguistic challenge" In: *European Journal of Sociology* 45, pp. 113-154.
- VOLLSTED, Marina (2002) "English for internal company communications" In: Knapp, K. & Meierkord, C., *Lingua Franca Communication*, Frankfurt am Main a.o.: Lang, pp. 87-107.
- WEIL, Shawn (2001) "Foreign accented speech: Encoding and generalization" In: *The Journal of the Acoustical Society of America* 109 (5), p. 2473.

- WINGSTED, M., SCHULMAN, R. (1987) "Comprehension of foreign accents" In: Dressler, W., *Phonologica 1984. Proceedings of the Fifth International Phonology Meeting*, London a.o.: Cambridge University Press, pp. 339-345.
- YULE, G., WETZEL, S., KENNEDY, L. (1990) "Listening perception accuracy of ESL learners as a variable function of speaker L1" In: *TESOL Quarterly* 24 (3), pp. 519-523.

AN INTRODUCTION TO THE MORPHOLOGY OF ROMANIAN SIGN LANGUAGE

SIMONA DAMIAN*

ABSTRACT. This article seeks to emphasize the importance of Romanian Sign Language research for the improvement of the communication between the Deaf and the hearing in general and for the education of deaf children and training of interpreters in particular. The article also briefly presents the work we have undertaken in this respect, pointing out several theoretical aspects related to the morphology of Romanian Sign Language.

Key words: sign language, deaf education, sign language morphology, *manualism*, *oralism*.

The communication barrier between the Romanian Deaf communities and the hearing mainstream society represents the source of most of the problems in the field of deafness. Researchers and linguists all over the world have proven that sign languages are real languages and should be regarded as such. Although the Romanian legislation¹ has officially recognized the Romanian Sign Language as the language of the Deaf, in practice they are facing discrimination on a daily basis due to a *disability* of the system.

The UN Convention on the Rights of the People with Disabilities stipulates: “States Parties shall [...] facilitate the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the Deaf community”². According to the Romanian National Authority for People with Disabilities (ANPH), in Romania there are 20,247 hearing impaired people. However, most deaf specialists agree that the total number reaches as much as 30,000. If we add to this number the sign language interpreters and the friends and family of the Deaf who learned the Romanian Sign Language (RSL), we can imagine the number of RSL users that can benefit from the development of this domain. A study of the Romanian Sign Language grammar has been long-awaited by the Romanian Association of the Deaf (ANSR) and the Romanian Association of Accredited Sign Language Interpreters, who are trying to promote and develop RSL.

* **Simona Damian** has graduated from the Applied Modern Languages Department within Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca. She is an authorized translator and interpreter, sign language interpreter interested in Romanian Sign Language research. E-mail address: simona.pintea@gmail.com

¹ Romanian Government’s Decree no. 102, Chapter III, article 15, item 1. (<http://www.ansr.org.ro/?opt=legislatie>)

² www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc7docs/ahc7csie.doc

Before having a closer look at the RSL linguistic aspects, we consider it necessary to mention the two main approaches of deafness. As Harlan Lane points out in *The Mask of Benevolence* (1999: 129), since decades sign languages have been a matter of debate among specialists. There is, even nowadays, a strong ideological conflict between the *oralists* and the *manualists*.

The *manualist* theory supports the idea of educating the deaf children using their mother tongue sign language. It promotes the identity and culture of the deaf community and the development of sign languages.

According to the *oralist* theory, the deaf must be taught the spoken/written language in order to be socially included and lead a *normal* life. In order to illustrate the complexity of this process we chose to present some excerpts from an article published in 2006 in the local newspaper *Clujeanul*, a regional newspaper, interviewing Mrs. Rodica Oproiu, a speech therapist working with hearing impaired children.

“A couple of dozens of children from all over the country pronounced for the first time „ma-ma” only after hundreds of hours of therapy, over a period of 8 to 10 years. Rodica Oproiu managed to teach speaking to almost 90 children who otherwise would have been limited to the use of Sign Language. [...] This system [Sign Language] makes the children become lazy and not wanting to learn to talk anymore. I am against this system, in the case of children who can recover.”³

However, other specialists have less extreme opinions. For instance, Mihail Grecu, president of ANSR, seems to favour a mixed method. In the foreword of the *Romanian Sign Language Dictionary* (Bogdan & Bogdan 2003) he says:

“Practice has proved that in the education of the hearing impaired the most efficient method is the bilingual one (Sign Language and oral language), which is successfully used in the developed countries where the integration of deaf people in society was achieved with great results. Throughout history, practice has confirmed that by using the bilingual method children developed more than those educated exclusively through the oral method, they are more intelligent and more successful in life.”

In most Romanian schools for the Deaf the *oralist* method prevails, meaning that RSL is almost never used. Lane also speaks about minority languages and argues that “if the minority language is not allowed in schools, this reduces the self image and the potential achievement of those who use it”. He also adds that „if education is ineffective, [...] much of the minority is poor, illiterate and unlikely to exert political influence on behalf of goals distinct from those of the majority” (Lane 1999: 106). Thus the limited usage of RSL results into a very low level of

³ <http://old.clujeanul.ro/articol/ziar/cluj/profesoara-de-vorbire/9840/29/> (our translation)

education, leading to pseudo-deficiencies with an irreversible negative impact on the quality of life of these persons. According to the Romanian Academic Society⁴, 12,7% of the Romanian disabled people aged between 18-55 are employed. There are no statistics regarding the Deaf employment specifically but we can easily draw the conclusion that many deaf people are unemployed.

Oralists tend to ignore the fact that for a deaf person a spoken language is a foreign language, even if it is the language of the country they live in. When we learn a foreign language we start from what we know in our mother tongue and at the beginning we start by learning simple equivalent terms, expressions, we start studying the grammar and the syntactic rules. So some theoretical background knowledge about one's own language is needed. The bigger the difference between languages, the more theoretical knowledge one needs in order to be able to fully understand the way in which the foreign language works. If we apply this theory to the RSL we can understand why learning the Romanian spoken language is so difficult for the Deaf. Besides the fact that it is a visual language, the grammatical structure is totally different from the one of spoken languages so that the more a deaf child knows about his own language, the easier it is for him to understand a spoken language and its theoretical aspects and complexity.

If we highlight the importance of theoretical aspects it is because for many deaf persons it is not the oral communication mode that poses most problems, but the intricate structure of spoken language. Many educated deaf persons are able to lip-read, making the connection between the movement of the lips and the sequence of letters (the word) which designates a specific concept. This way of obtaining information can prove to be very effective when the speaker uses short, clear sentences without specialized terminology. If the speech is delivered fast, with long, embedded sentences, the complexity of the speech may be too intricate for the deaf person to decode it. Staying in the same *oralist* education context but moving on to the teachers, we notice that they also face difficulties in teaching, especially teaching Romanian grammar to the deaf pupils. We believe that it would be much easier for them as well if they used the theoretical aspects of RSL for explaining the spoken Romanian grammar.

To illustrate our point, we will give the example of William Stokoe, an English teacher at Gallaudet University, who was the first to study the grammar of American Sign Language (ASL) and he did this precisely because he couldn't understand why his deaf students, even the most outstanding ones, had difficulties in understanding English grammar. He therefore started to study the phonological, morphological and semiological organization of signs (Maher 2002: 62).

“With each analogy to English and other spoken languages, Stokoe further undermined long-held beliefs about "the sign language": that it was limited both in vocabulary and in its ability to produce grammatical sentences, that

⁴ <http://www.sar.org.ro/> statistic made by ANPH, 2009.

it was iconographic, nothing more than graphic pictures drawn in the air, that it resembled pantomime, that it was universal, and that it could not be used to express the abstract.” (Maher 2002: 69)

Even though the *oralist* method excludes the usage of Sign Language, we tried to demonstrate that this method cannot function successfully without the contribution of theoretical and practical aspects of sign language.

According to the data we obtained from ANSR, Dimitrie Rusticeanu was the first to have attempted, in 1935, to systematize the RSL. He tried to classify the signs according to several criteria, thus proving that RSL was seen as a language worth of attention back then. However, during the last decades, the medical model took over and less attention was given to RSL from the linguistic point of view. That is why, at present, Romania lacks scientific data regarding RSL.

In our research we analyzed some basic morphological aspects of RSL and we focused on handshapes. Several attempts have been made in describing the handshapes in RSL but they were incomplete and they lacked precision. A clear, comprehensive set of handshapes was needed for standardizing the RSL and is especially needed in the training of the teachers for the deaf children and RSL interpreters. The Romanian manual alphabet represents the equivalent in signs of each letter of the Romanian alphabet. It is very important to mention the fact that RSL has a monomanual alphabet, the signs for the letters being performed using only one hand. Other sign languages, such as the British Sign Language, sign the letters of the alphabet using both hands.

We largely used foreign scientific literature to guide our research, but the main instrument used in the attempt to identify the RSL handshapes was the *Romanian Sign Language Dictionary* (Bogdan & Bogdan 2003). In order to be able to compare RSL with spoken Romanian we used the *Romanian Grammar Compendium* (Bejan 2001). The dictionary does not include all the signs in RSL, given the fact that RSL is not fully standardized yet, but it represents the most advanced tool we could use for our purpose. We analyzed over 3000 signs included in the dictionary and identified around 50 handshapes, except from the manual alphabet handshapes. As some handshapes were very similar to others, we reduced the number to 35 basic handshapes. We took photographs of each handshape in order to illustrate the configuration of the fingers as clearly as possible. Afterwards, we validated the results together with sign language experts, native users of RSL.

Just like spoken languages, sign languages differ from the lexical point of view as well as in grammatical structure.

“The basic lexical unit in ASL is the sign. Whereas words in spoken languages are articulated by various movements and interactions along the vocal tract, signs in ASL are articulated by various movements of the hands in visible locations on or near the signer's body. Some signs are produced with both hands; others are produced with only one.” (Neidle 2000: 27)

Within a word, we can identify morphemes – segments which follow a succession in a linear, horizontal order in written form and a linear timeline in speech. In sign language, things are slightly different. Signs do have several constitutive elements, but given the fact that sign languages are three-dimensional languages, the constituents appear simultaneously (or almost simultaneously). In a written form, words can easily be analyzed, unit by unit. In sign language, specialists work with video recordings, which make the analysis a lot more complex and difficult.

Despite the difference in the mode of communication, we can still make a comparison between RSL and Romanian from the point of view of the elements that make up the word/sign. The word can be divided in segmental morphemes (root, stem, prefixes, suffixes and inflectional endings) and suprasegmental morphemes (accent and intonation). Similarly, in RSL we have relatively fixed and finite elements (handshapes, location, orientation and movement) and other elements which can be infinite from the configuration point of view and more difficult to analyze (facial expressions, body position, breath, movement of the eyes and mouth).

In RSL, the suprasegmental elements mentioned above have a higher share than their equivalents in spoken languages. Sign language researchers have tried in many ways to find morphological correspondences between the elements of sign language and those of spoken languages. For example, Stokoe identified three elements within the sign: location, what acts (handshape) and movement. Later on, other researchers such as Liddell (1999) and Neidle (2000) added the hand orientation. We chose to include this fourth element in our research especially because we noticed that there are many pairs of signs in RSL that only differ by the orientation of the hand. All elements of a sign are very important and if one element changes, the whole meaning of the sign can change.

We must also mention that whereas the word has a fixed form (or several fixed forms), signs can greatly differ in shape according to different factors. For example, the better two deaf persons know each other, the more they tend to make shortcuts when signing by omitting signs and reducing the movements. An extrovert, energetic signer will tend to make ample, fast, clear movements, whereas a shy signer tends to use less space when signing, with less defined handshapes. An older signer might be restricted in movements and articulation by the loss of flexibility of the joints, or a heavily pregnant deaf woman might be forced to “move” all the abdomen-positioned signs in an upper position. A very common “distortion” of the signs is made when the signer is holding something in one hand and must use bimanual signs performed with only one hand. All these variations in signing, added to the fact that RSL is not fully standardized, make the research of RSL grammar even more challenging.

This undertaking was meant to be a first step towards studying the RSL grammar. Beyond the theoretical aspects revealed, this study resulted in a set of 65

RSL handshapes, clearly illustrated in photographs. The study represents a starting point for further research of the subject matter but most importantly, it offers a tool for the training of RSL interpreters and specialists working with the Deaf, thus bringing service providers for the Deaf a step closer to the European standards. Further research on RSL is imperatively needed in order to facilitate the communication between the hearing and the Deaf and subsequently increase the quality of education, interpreting and generally the life of Romanian deaf people.

BIBLIOGRAPHY

- BAKER S.A, PETITTO L.A (2005) *The perception of handshapes in American Sign Language*, Memory and Cognition, Psychonomic Society, Inc.
- BEJAN, D (2001) *Gramatica Limbii Române-compendiu*, Editura Echinox, Cluj-Napoca.
- BOGDAN, G. D. and R. BOGDAN, (eds.) (2003) *Dicționar de limbaj gestual românesc*. Cluj-Napoca: Mega.
- COSTELLO, E. (1997) *American Sign Language Dictionary - A complete Sign Dictionary with Full Definitions & Different Signs for Different Meanings of the Same Word*. New York: Gallaudet University Press.
- HUMPHREY Janice H., ALCORN Bob.J (2001) *So You Want To Be An Interpreter? An introduction to Sign Language Interpreting*, H&H Publishing Company, Inc. Seattle, WA.
- LANE, H. (1999) *The mask of benevolence: disabling the Deaf community*. San Diego: DawnSignPress.
- LIDDELL Scott K. (2003) *Grammar, Gesture and Meaning in American Sign Language*, Cambridge University Press.
- MAHER, Jane (2002) *Seeing Language in Sign – The work of William C. Stokoe*, Gallaudet University Press Washington, D.C.
- MARSCHARK M., PETERSON R., WINSTON E.A. (2005) *Sign Language Interpreting and Interpreter Education* Oxford University Press.
- NÈVE François-Xavier (1996) *Essai de grammaire de la langue des signes française*, Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège.
- NEIDLE, Carol Jan (2000) *The Syntax of American Sign Language: Functional Categories and Hierarchical Structure Language, Speech, and Communication*, MIT Press.
- SĂLĂJAN, Cristian (2006) *O analiză socio-lingvistică introductivă asupra Limbajului Gestual Românesc*, unpublished BA thesis.
- SANDLER W., LILLO-MARTIN D. (2006) *Sign Language and Linguistic Universals* Cambridge University Press.

LA THÉORIE INTERPRÉTATIVE DE LA TRADUCTION APPLIQUÉE À UN COURS D'INTERPRÉTATION CONSÉCUTIVE NIVEAU MASTER

EMANUELA-IUDITH SUSAN *

ABSTRACT. This article is an analysis of some samples of consecutive interpreting based on the principles outlined in Danica Seleskovitch's Interpretive Theory of Translation. This was the first translation theory to make a clear cut between languages and the translating / interpreting process. Languages are only the vehicle of meaning and the process of translation should not be based on a contrastive approach between the source and the target language. In interpreting there are three important phases through which the interpreter must go in order to deliver a good interpretation. The first phase is the comprehension phase which is translated in the understanding of the language, of the subject matter as well as of the implicit part of the speech. The second is the de-verbalization phase in which ideas are stored in the short-term memory under the form of linguistically-independent concepts which, in the re-expression phase, will be given the form of the target language. The Interpretive Theory of Translation allows us to identify different problems in consecutive interpretation, to link them to one of the three phases and thus to explain their causes and to find solutions.

Keywords: Interpretive Theory of Translation (Théorie Interprétative de la Traduction), consecutive interpreting (interprétation consécutive), comprehension (compréhension), de-verbalization (déverbalisation), re-expression (réexpression), transcoding (transcodage).

Nous nous sommes proposé d'analyser l'application de la Théorie Interprétative de la Traduction (TIT) à des cas pratiques d'interprétation. Nous essayerons d'observer comment la TIT fonctionne dans la pratique et quels sont les résultats obtenus par les étudiants qui l'utilisent. Nous signalerons aussi les cas de *non-application* de la TIT, qui parfois conduisent à des erreurs que l'on aurait pu éviter autrement ou qui restent simplement une question de choix de l'interprète – plus ou moins imposé par les circonstances – et n'ont aucun effet négatif sur la transmission du message. Le cas pratique auquel nous avons appliqué les principes

* **Emanuela-Iudith Susan** is a 2nd year student in the European Masters in Conference Interpreting Cluj and an Applied Modern Languages graduate. She obtained her diploma with a paper on the Interpretive Theory of Translation. From September 2008 to January 2009 she studied Applied Foreign Languages as an Erasmus student at the University of Sorbonne Nouvelle Paris 3, France. She is a certified translator since September 2009. E-mail address: iudith_susan@yahoo.com

de la TIT est un cours pratique du Master d'Interprétation de Conférence pendant lequel nous avons enregistré quatre consécutives.

1. Méthodologie

Les consécutives que nous avons soumises à l'étude ont été faites le 18 mars 2009 par des étudiants de première année du Master d'Interprétation de Conférence de l'Université Babeş-Bolyai de Cluj, pendant un cours pratique d'interprétation consécutive. Le discours original, en français, portait sur les classements universitaires. Il a été divisé en deux parties et interprété vers le roumain par quatre étudiantes, deux pour chaque partie du discours. Une étudiante a interprété le discours immédiatement après qu'il a été fini tandis que l'autre est sortie de la salle pour y revenir à la fin de la première consécutive. Nous ferons référence aux étudiantes en employant les lettres **A**, **B**, **C** et **D**, que nous leur avons attribuées dans l'ordre de leur interprétation.

Comme nous l'avons déjà précisé, l'analyse que nous avons faite sur les quatre consécutives est encadrée par les concepts de la TIT. Dans un premier temps, il convient donc de retracer les grandes lignes de cette théorie.

2. Qu'est-ce que la Théorie Interprétative de la Traduction (TIT) ?

Comme cette théorie se distingue nettement des autres théories de la traduction, on pourrait commencer par établir ce que la TIT n'est pas. Elle n'est pas une théorie linguistique de la traduction. Elle ne compare pas les langues, elle n'offre pas une formule mathématique de traduction qui se veut généralement applicable, elle ne rejette pas le transcodage, mais sa domination, elle ne croit pas au vide lexical. Que fait-elle alors la Théorie Interprétative de la Traduction ?

Elle place le sens au centre de l'activité traduisante. Elle transfère l'accent de l'analyse des langues sur l'analyse du processus de la traduction proprement dit. Au lieu de se concentrer sur la comparaison des structures linguistiques, elle prend en compte le traducteur et les processus mentaux qui se déroulent dans son cerveau lors de la traduction d'un texte. Elle remplace la langue par le contexte et elle fait ainsi la distinction entre les significations des mots au niveau de la langue et le sens qu'ils ont en contexte. La TIT, connue aussi sous le nom de la Théorie du sens, considère les langues comme un véhicule de celui-ci et croit à la capacité des langues de tout dire, car le sens est unique et ce n'est que sa forme qui change.

« En fin de compte et sans chercher à être paradoxal, on serait tenté de dire que les langues sont extérieures au processus de la traduction, elles sont le réceptacle du sens qui est exprimable dans n'importe laquelle d'entre elles, elles ne se confondent pas avec lui. » (Seleskovitch&Lederer 2001: 36)

Ce n'est pas le *transcodage* (autrement appelé translittération) que nie la TIT, mais la domination de celui-ci et l'intention d'en faire une méthode de traduction. En effet, Lederer affirme qu'en traduction il existe un « [...] mélange

constant [...] de transcodage [...] et de restitution, compte non tenu des mots qui les ont exprimés, des segments entiers de discours. » (Lederer 2005: 94)

3. Méthode proposée par la TIT et son application

L'idée qui sous-tend la TIT est que le traducteur ou l'interprète – nous ferons référence plutôt à l'interprète, car notre argumentation porte sur l'interprétation consécutive – ne traduit pas la langue, il traduit des discours, c'est-à-dire l'usage que l'on fait de la langue dans des situations particulières. Conséquemment, il ne se heurte plus à des problèmes linguistiques, à l'ambiguïté des mots, à la variété des significations, au vide lexical ou à l'impossibilité de respecter la relation quantitative entre les mots de l'original et ceux de la traduction.

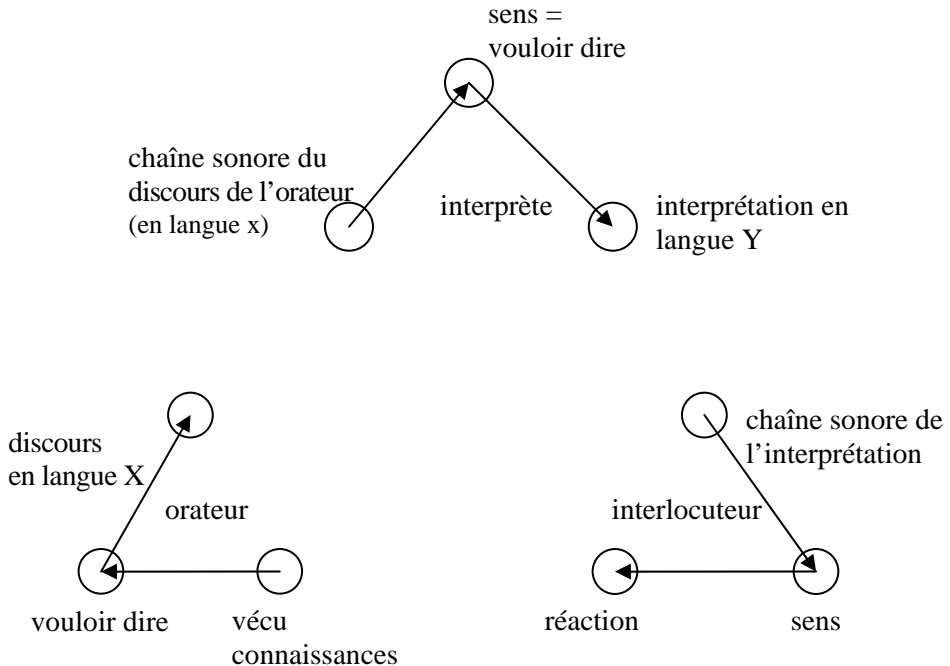
« [...] l'interprétation est [...] un processus triangulaire et non pas un processus direct de langue à langue. L'information est réduite à son sens (stade de compréhension) puis ce sens est exprimé dans une autre forme linguistique (stade de l'expression). [...] avant de réexprimer ce qu'il entend, l'interprète transforme en pensée non formulée, la pensée formulée par autrui. Cela fait que rien ne s'oppose plus à ce qu'il exprime cette pensée qui est devenue sienne, aussi spontanément qu'il exprime ses propres idées en dehors de l'exercice de son métier. » (Seleskovitch 1968: 84 cité par Laplace 1994: 226)

Cette idée formulée par D. Seleskovitch dans *L'interprète dans les conférences internationales* nous offre déjà un indice sur ce que, dans la vision de la TIT, représente l'interprétation et quelles sont les principales étapes qu'elle implique.

L'interprétation est donc un processus qui comprend trois facteurs essentiels. Il faut mentionner dès le début que les langues n'en font pas partie. La connaissance de la langue d'origine et de la langue d'arrivée représente la condition *sine qua non* de la traduction, c'est le point de départ de tout processus de réexpression d'un message d'une langue à l'autre, mais ce n'est pas un élément de l'opération traduisante en soi. Lederer considère que « pour étudier le processus de la traduction sur le plan théorique, il est important d'écarter les problèmes d'ordre linguistique et de postuler une connaissance des deux langues telle que la traduction n'accuse pas d'erreurs sur ce plan. » (Lederer 1994: 33) C'est toujours Lederer qui précise que l'interprète doit maîtriser parfaitement la langue A, la langue maternelle, et avoir une parfaite compréhension de la langue B. « Seule une excellente connaissance de la langue originale donne directement accès au sens; seule une excellente maîtrise de la langue d'arrivée permet la réexpression adéquate de ce sens. » (Lederer 1994: 34)

Nous ferons la distinction entre un niveau macro et un niveau micro de l'interprétation. Au niveau macro, les trois éléments de l'interprétation sont l'orateur, l'interprète et le destinataire du discours. Cette conception du processus d'interprétation a été schématisée par Laplace (1994: 230) de la façon suivante :

L'interprétation – processus triangulaire



Au niveau micro, l'écoute du discours, l'extraction du sens et la réexpression de celui-ci dans une autre langue sont, en grandes lignes, les éléments du processus d'interprétation. Ces trois éléments correspondent aux trois étapes de l'interprétation mises en évidence par la TIT. Il s'agit de la *compréhension* et de la *réexpression*, entre lesquelles il y a la *déverbalisation*, « qui est l'aboutissement de la phase de compréhension et l'amorce de la phase de réexpression. » (Hurtado Albir 2005: 173)

3.1. La compréhension

La compréhension se fait à des niveaux différents et implique plusieurs éléments. Le premier type de compréhension relève de la connaissance de la langue d'origine. Il va de soi que celui qui interprète un discours possède une très bonne connaissance de la langue d'expression. Dans un premier temps donc, il fait appel à la compréhension linguistique qui correspond à *l'explicite* du texte. L'explicite est constitué de ce que peut être exprimé par la langue et la compréhension de celui-ci est synonyme avec la connaissance de la langue. À ce point il convient d'expliquer la distinction que la TIT fait entre *l'explicite* et *l'implicite* du discours, deux notions regroupées sous le concept de *synecdoque*.

Seleskovitch appelle ce même principe de la synecdoque par le terme *keyhole principle* (cf. Laplace 1994: 221). Cette dénomination a été inspirée par un

des exemples qui illustrent ce phénomène. Il s'agit des mots *keyhole* et *trou de serrure*. Ils renvoient au même objet, mais ils en mettent en évidence les traits différents. L'élément commun des deux est le *trou*, mais, pour le reste, les langues ont des perspectives différentes et en conséquence, l'anglais montre que le trou est fait pour la *clé*, tandis que le français choisit de préciser que le trou se trouve dans la *serrure*. L'idée générale est que chaque mot ou signifiant, dans chaque langue, découpe une certaine partie de l'objet réel, du signifié, et en souligne un certain trait selon que, dans la langue respective, ce trait est considéré comme saillant.

Dans un premier temps, on comprend donc les mots de la langue sans tenir compte du contexte. Cela ne sert à rien pour l'interprète. À ce point interviennent les notions d'*ambiguïté* et de *polysémie* qui se constituent en obstacles à la traduction. Le contexte est le seul qui puisse écarter ces problèmes. C'est alors que, de toutes les significations que peut avoir un mot, on réussit à trouver celle qui lui revient sans aucun doute et qui fait que les autres s'évanouissent.

Dans l'exemple suivant on verra que la compréhension linguistique des unités individuelles est inutile si l'on ignore le contexte. Le risque que l'on court est d'autant plus grand quand il s'agit d'une paire de langues qui se ressemblent du point de vue phonétique. Dans la plupart des cas, la ressemblance phonétique entre certains mots ne garantit pas l'identité sémantique de ceux-ci. Et on n'a pas besoin d'une liste de faux-amis pour se rendre compte de la différence de sens entre deux mots semblables appartenant à deux langues différentes. Si l'on connaît toutes leurs significations, il suffit de faire attention au contexte pour que l'on puisse choisir la bonne. Nous avons rencontré ce problème dans les deux premières consécutives, pour le mot *politiques*, au sens d'hommes politiques. Les deux étudiantes l'ont traduit en roumain par *politicile* tandis que son équivalent était *politicienii*.

Discours original: « *Alors, il faut dire que pratiquement tous les politiques ont fait leur un argument des économistes [...]* »

Consécutives de **A**: « *[...] toate politicile Uniunii Europene sunt argumentate pe acest domeniu [...]* »

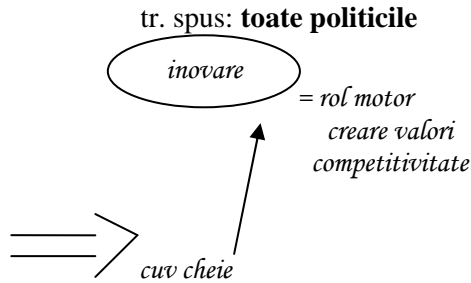
Consécutives de **B**: « *Trebuie spus că toate politicile actuale se bazează pe inovare[...]* »

Nous pensons qu'il n'est pas question d'une erreur due à l'ignorance du caractère polysémique du terme. A notre avis, cette inadéquation de la signification du mot au contexte n'est pas forcément le résultat de la méconnaissance de l'autre signification du mot *politique*. Elle est due à un manque de compréhension et d'analyse du sens global de la phrase et du contexte, qui indique la signification du mot qu'il faut utiliser dans ce cas. Nous ne nous accrocherons pas à la différence masculin/féminin – évidente grâce à *tous* – entre *politique* comme *homme politique* et *politique* au sens d'activité, qui aurait pu indiquer automatiquement les significations, mais qu'il est normal d'ignorer au vu de la vitesse du débit oral. Cependant, le mot *économistes*, situé en contrepoids, est un indicateur précis au niveau de la phrase, qui aurait dû leur faire éviter cette faute. Il est évident que les

étudiantes n'ont pas eu une vision d'ensemble sur le message de l'oratrice. Elles ont été peut-être distraites par la ressemblance phonétique entre le mot français et le mot roumain et en ont donné la traduction sans attendre le reste de la phrase pour voir quelle est la signification du mot dans ce contexte précis.

Dans les notes de **B**, le mot apparaît déjà traduit :

Notes de B

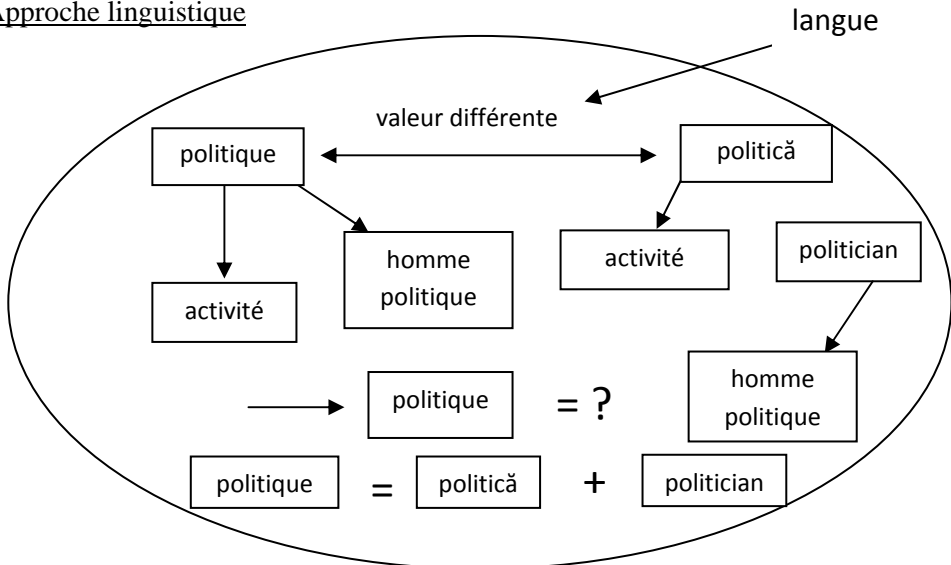


Cela nous montre que le mot a été traduit dès qu'il a été entendu et puis laissé de côté n'étant analysé qu'au niveau de la langue et pas au niveau du discours.

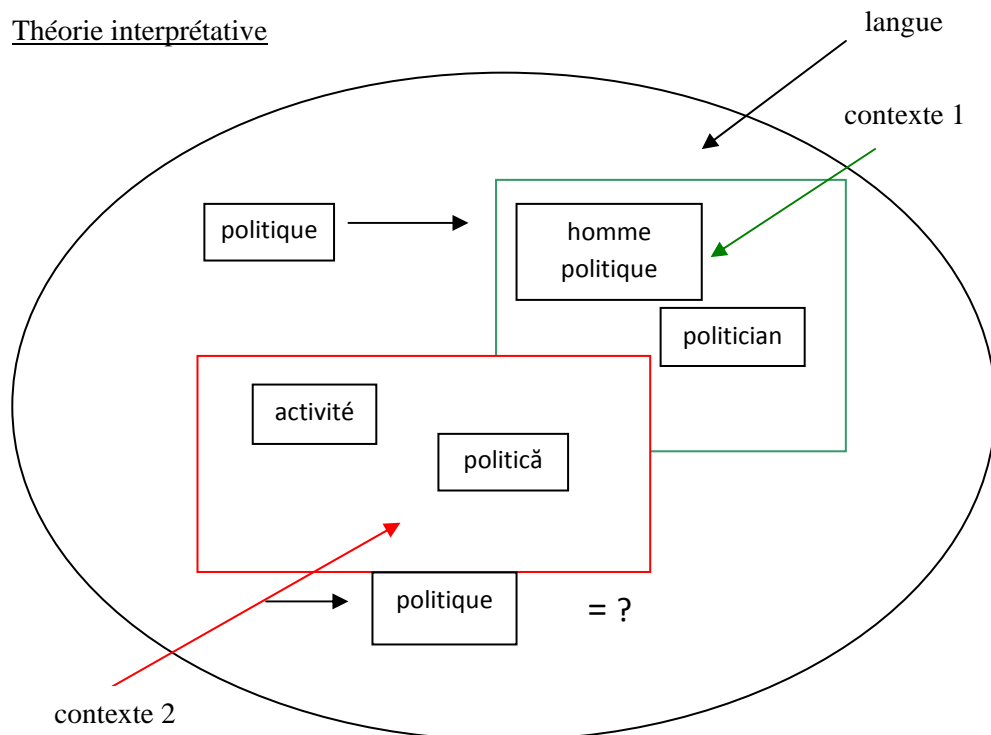
Cet exemple renvoie à ce que la TIT impute à la linguistique – le fait de confondre *langue* et *discours* quand il s'agit de la traduction. « La linguistique qui se veut appliquée dans le domaine de la traduction commet l'erreur de rester ancrée dans la comparaison des langues et dans l'établissement des équivalents au niveau des mots hors contexte. » (Lederer 1994: 88)

Nous avons schématisé notre exemple afin de mieux illustrer la différence entre les conceptions linguistique et interprétative ainsi que l'importance du contexte en traduction.

Approche linguistique



Théorie interprétative



C'est le contexte qui répond à cette question. Et dans notre exemple il s'agit du contexte numéro 1, et donc de l'association *politique – politician*.

Afin d'arriver à la compréhension totale du message il faut passer par la seconde étape que Lederer appelle « encyclopédique » (1994: 32). La connaissance encyclopédique se réfère à la connaissance des choses, qui va au-delà de la langue. La TIT postule que le discours est une combinaison d'implicite et d'explicite et que, pour en comprendre le sens, il faut comprendre l'explicite ainsi que l'implicite. Il ne peut donc pas y avoir compréhension parfaite du sens si on laisse de côté l'une des deux composantes.

Parfois le manque de connaissances encyclopédiques n'a pas d'effets négatifs sur l'interprétation. Il est possible que le discours comporte plus d'explicite que d'implicite et que l'on réussisse à faire une bonne interprétation à partir de la seule valeur linguistique du discours original. Mais il y a aussi des cas où leur manque se retrouve dans la traduction sous la forme d'erreurs.

Discours original: « *Ce n'est pas seulement pour cette raison que la Commission a décidé d'élaborer un classement européen des universités, mais c'est aussi la suite logique de ce qu'on appelle la **Stratégie de Lisbonne**, que vous connaissez sans doute et qui stipule quoi ?* »

B : « *Dar nu acesta este singurul motiv pentru care Comisia Europeană a luat această decizie, pentru că, după cum știți, la Lisabona s-a stabilit...o strategie care privește învățământul universitar în Europa [...]* »

On voit que **B** a eu une petite hésitation concernant la restitution de la *Stratégie de Lisbonne*. Il s'agit là d'un élément qui se prête au transcodage et non à l'interprétation. C'est un des « raisins de la brioche » (Seleskovitch 1983: 30) que l'on doit faire passer d'une langue à l'autre tel quel, en employant son équivalent. Mais pour pouvoir exprimer correctement ce genre d'éléments, il faut qu'on les connaisse à l'avance. Nous estimons que **B** s'est rendu compte du fait que sa formulation n'était pas la plus appropriée et c'est pour cette raison qu'elle a fait la pause. Il est à la fois plus simple et plus efficace d'avoir des *compléments cognitifs* sur le sujet avant de passer à l'interprétation.

Comme nous l'avons précisé, quand un des «deux ordres de connaissance» n'est pas accompli, la compréhension du message peut souffrir, aussi bien que sa réexpression dans l'autre langue. Dans l'exemple suivant, on peut observer qu'il ne sert à rien de comprendre une idée uniquement sous sa forme textuelle si l'on ne saisit pas les autres éléments, extérieurs au discours, auxquels elle revoie.

Vers la fin du second discours, l'oratrice fait une référence à la réalité économique actuelle, qui n'est pas complètement comprise par l'une des étudiantes.

Discours français: « *Alors, encore une fois, constatation de la même tendance : l'Asie monte en puissance.* »

C : « *Se observă deci o creștere semnificativă a numărului studenților asiatici care studiază în străinătate.* »

D : « *După cum puteți observa, Asia se afirmă din ce în ce mai mult....* »

Cette affirmation de l'oratrice ne renvoie pas exclusivement à la situation qu'elle a présentée et à la croissance du nombre des étudiants asiatiques qui se déplacent dans le monde pour faire leurs études. Elle dépasse les limites du discours, en relevant du contexte économique et politique mondial, dans lequel l'on craint la domination de l'Asie. **D** a observé cette référence extérieure au texte et a réussi à la faire passer en langue cible avec toutes ses implications tandis que **C** a limité son sens au cadre du discours et n'est pas restée fidèle à l'intention de l'orateur de signaler un aspect qui est récemment devenu une des préoccupations du monde occidental.

Nous avons vu comment s'opère la compréhension de type linguistique et encyclopédique dans les consécutives que nous avons soumises à l'analyse et quel est leur rôle global dans le processus d'interprétation. Mais pour que la compréhension soit complète à tous les niveaux, il faut en ajouter un dernier type.

Il s'agit de la compréhension qui porte sur l'implicite du discours, sur les *présupposés* et les *sous-entendus*, mais qui n'a pas de pertinence pour la réexpression du message, car l'interprète n'est censé transmettre que le sens, ou le *vouloir-dire* de l'orateur qui, selon la TIT, n'est pas identique à l'*intention* de celui-ci.

« L'intention fait donc partie du compris qui déclenche une réaction. Mais pour l'interprète ou le traducteur, l'intention ne fait pas partie de ce qu'il doit réexprimer, il se doit de s'arrêter à la réexpression du vouloir dire de l'orateur ou de l'auteur, au sens qui a été réellement actualisé dans le discours ou dans le texte. » (Laplace 1994: 245)

La tâche qui revient alors à l'interprète est de transmettre le *quoi* du discours, non le *pourquoi* de celui-ci. C'est un des aspects que les partisans de la TIT ont eu du mal à expliquer à ceux qui ne leur ont pas fait confiance sous prétexte qu'en interprétant le discours, on risque de se faire une idée fautive des intentions de l'orateur. Mais c'est précisément aux intentions que s'arrête l'interprétation et, même si l'interprète, comme tout autre membre de l'auditoire, saisit les intentions de celui qui parle, il ne les exprime pas explicitement.

Nous avons extrait un exemple à cet égard de la première partie du premier discours.

Discours original : « *Alors évidemment – petite parenthèse personnelle – je vous passe les détails des contraintes qui sont imposées aux enseignants-chercheurs par, bien sûr, le Bureau du Recteur afin d'atteindre ce but.* »

On peut estimer qu'en effet, en disant cela, l'oratrice a eu l'intention de faire connaître aux auditeurs le fait qu'afin d'atteindre ses buts, l'Université surcharge les enseignants-chercheurs et leur impose des contraintes et des responsabilités excessives. L'idée a été omise par **B**, mais sans conséquences négatives pour la réexpression du sens. Quant à **A**, elle a rendu cette idée dans sa consécutive, mais toujours sur le plan du sens et non sur celui des intentions. « *Ca să fac o paranteză, vă dați seama că există o serie de constrângeri și foarte mult de lucru în această privință, ca să-și poată universitatea atinge scopul.* »

Réexprimer de façon directe l'intention de l'oratrice aurait peut-être donné l'interprétation suivante: « *Nu vă voi spune câtă bătaie de cap ne dă și nouă, profesorilor, această ambiție a universității.* »

Mais ce n'est pas de cette manière que l'interprète doit accomplir sa tâche. Premièrement, rendre compte des intentions de l'orateur n'est pas de la responsabilité de l'interprète et deuxièmement dans la plupart des cas, les intentions ne peuvent qu'être supposées, tandis que le sens exprimé est toujours sûr. En plus, lors de l'interprétation l'on cherche toujours à être fidèle au message de l'orateur.

En réalité, la fidélité est l'aspect central de tous les types de traduction. Nous pourrions même affirmer que c'est en fonction de ce concept que se sont construites les différentes approches de la traduction. Chaque démarche représente en effet le chemin vers la fidélité et les différentes approches ne sont que des moyens différents pour essayer d'atteindre ce même but.

Pour la TIT, la fidélité se juge à la restitution complète du sens. De ce point de vue, l'étendue de l'interprétation est très précise. Elle ne couvre que l'aire du sens et ne s'étend jamais au-delà. L'interprétation s'arrête aux intentions de

l'orateur. La TIT fait la distinction entre *sens* ou *vouloir-dire* et *intention*. Le sens appartient au texte et se construit, comme nous l'avons déjà vu, des éléments textuels et extratextuels, tandis que les intentions reviennent à l'auteur, se dégagent du texte, mais ne font pas l'objet de l'interprétation.

« Les limites de l'interprétation sont claires, elles n'autorisent aucune hypothèse sur l'intention d'un orateur, jamais en tout cas l'expression de cette hypothèse. Les intentions des orateurs [...] sous-tendent leurs dires sans être verbalisées. L'interprète les capte avec plus ou moins de certitude, mais il n'est pas question pour lui de les exprimer. » (Seleskovitch 1985: 23 cité par Laplace 1994: 249)

L'interprétation est donc premièrement encadrée par le contexte et, en second lieu, limitée par les intentions de l'orateur.

Une fois la compréhension réalisée à tous ces niveaux, l'interprète pourra choisir ce qu'il réexprimera, c'est-à-dire il fera la distinction entre le sens qu'il se doit de transmettre et l'implicite du message, qui ne fait pas partie des éléments qu'il faut faire passer dans l'autre langue.

L'interprète pourra aussi entamer la deuxième étape du processus d'interprétation, la déverbalisation.

3.2. La déverbalisation

Le concept de *déverbalisation* a été introduit par la TIT et représente la phase non-verbale du processus de traduction. Ce concept a été assez difficilement accepté à une époque où la traduction était strictement liée à l'étude des langues.

La *déverbalisation* se réfère à une sorte d'extraction du sens des mots. C'est l'étape où l'on laisse de côté la forme linguistique des idées pour que l'on puisse se concentrer sur le sens. Le concept de *déverbalisation* est fondé sur l'idée que les langues ne font que vêtir le sens sans se confondre à celui-ci. Cette idée explique à la fois comment il est possible de restituer les idées d'un discours quelques minutes après l'écoute et s'oppose à la conception générale qui associe langue et pensée. On retrouve ce point de vue chez Green, à qui il « [...] semble que nous ne pouvons pas avoir de pensées sans mots, quoique [...] plusieurs fois dans la journée on nous paie des mots sans pensées » (Green 1987: 153). En introduisant le concept de *déverbalisation*, la TIT établit une distinction claire entre langage et pensée et montre comment, pour retenir les idées, il faut se débarrasser des formes linguistiques. En réalité la *déverbalisation* n'est pas un concept qui s'applique seulement à la traduction. C'est un processus spécifique à la mémoire et à la pensée qui se manifeste au sein de la même langue aussi. Par exemple, si l'on est censé reproduire un dialogue entre deux personnes, pour une autre qui n'y a pas été présente, on n'utilisera jamais les mêmes phrases ou expressions que les interlocuteurs, sauf si on veut les imiter ou mettre en évidence certaines spécificités du parler de ceux-ci. Les théoriciennes remarquent le fait que la déverbalisation est

« naturelle mais inconsciente dans la communication unilingue [mais elle] a du mal à se produire lorsque deux langues se côtoient » (Seleskovitch & Lederer 2002: 42). Il est vrai que la *déverbalisation* s'opère plus difficilement quand il s'agit de faire passer un message d'une langue dans une autre, car, en essayant de rester fidèle à l'original, on a la tendance de trop coller à la forme. À notre avis, cette tendance de respecter la langue source vient d'une impression, que nous estimons commune à tous ceux qui ont entamé l'étude des langues et de la traduction. C'est l'impression qu'il y a des choses qui se disent mieux dans une langue que dans l'autre ou, plus encore, qui se disent de la meilleure façon dans une certaine langue. Alors nous éprouvons un sentiment de regret pour une éventuelle perte que nous avons causée en réexprimant la même chose, mais dans une langue qui ne *sait* pas la *dire* aussi bien que l'autre. C'est Green aussi qui souligne cet aspect en affirmant qu'« une langue est un monde clos d'où il est difficile de s'évader » (Green 1987: 157). Mais, même s'il est vrai et que nous admettons tous cette tendance de rester ancrés dans les structures linguistiques originales, il est possible de surmonter cette difficulté. La rémanence des idées est facilitée par l'oubli de la forme linguistique, qui permet le stockage non-verbal de l'information. À son tour, la clarté de la réexpression est assurée par l'écart des structures linguistiques originales, ce qui permet d'éviter les intrusions de la langue-source dans la langue-cible et de s'exprimer plus naturellement dans cette dernière.

La *déverbalisation* est un moyen d'éviter le risque de trop coller aux mots ou à la structure de l'original et assure la restitution claire du sens. En effet, la *déverbalisation* postule que les mots doivent disparaître pour faire place aux idées qui puissent être retenues et ensuite réexprimées.

Revenant aux consécutives, nous avons constaté que, dans le cas de certains passages, les étudiantes ne sont pas passées par la phase de *déverbalisation* pour arriver à la variante roumaine.

Nous avons observé un paragraphe dans lequel, à notre avis, un mot de l'original, auquel les étudiantes se sont efforcées de rester fidèles, a bouleversé la réexpression de toute l'idée en roumain.

Discours original : « *Pour preuve, la Commission Européenne, le 17 décembre dernier, a lancé un appel d'offre pour la réalisation d'un classement mondial des meilleures universités, un classement qui devrait être mis en place en 2011.* »

Même si, en grandes lignes, les formulations proposées par **A** et **B** restent tout à fait intelligibles pour l'auditeur de langue roumaine, elles comportent quelques éléments qui les rendent assez maladroites.

A : « *Începând cu 17 decembrie anul trecut, Comisia Europeană a lansat un apel pentru a se face un clasament în întreaga lume în ceea ce privește cele mai bune universități [...]* »

B : « *[...] Comisia Europeană a lansat în data de 17 decembrie 2008 ... începutul creării unui clasament al celor mai bune universități din lume [...]* »

Nous estimons que c'était l'intention de garder le verbe *lancer* qui a rendu plus difficile la réexpression du sens. Dans la consécutive de **A** la maladresse n'est pas aussi évidente, mais la formulation reste quand même assez illogique. L'expression *incepând cu* comporte une idée de continuité dans l'action qui n'existe pas dans ce cas puisque le lancement du classement a été fait par la Commission Européenne *le 17 décembre* et non *à partir du 17 décembre*. C'est la réalisation du classement qui se poursuivra à partir de cette date, non son lancement.

De l'autre côté **B**, en essayant d'exprimer l'idée que, suite à l'appel de la Commission Européenne du 17 décembre, un classement des meilleures universités au monde allait être démarré, a utilisé une formule encore moins naturelle. Elle-même s'en est rendu compte car elle a eu une hésitation avant de la dire, mais elle avait déjà prononcé le mot *lancer* et devait donc continuer la phrase de manière à la finir comme elle l'avait commencée. Nous présentons maintenant un autre exemple qui démontre, lui aussi, que faillir à la déverbalisation du discours original, en vue de la rétention et notamment de la réexpression, peut affecter la clarté de la transmission du sens. Dans un paragraphe, la manière de dire les choses choisie par l'oratrice a créé des difficultés pour l'une des étudiantes tandis que l'autre a réussi à s'en détacher.

Discours original : « *Alors, c'est pour cette raison que la Commission Européenne a pris la décision dont je vais vous parler à l'instant. **Maintenant il faut, quand même, introduire une nuance.** Ce n'est pas seulement pour cette raison que la Commission a décidé d'élaborer un classement européen des universités, mais c'est aussi la suite logique de ce qu'on appelle la Stratégie de Lisbonne, que vous connaissez sans doute et qui stipule quoi ?* »

B : « *Dar nu acesta este singurul motiv pentru care Comisia Europeană a luat această decizie, pentru că, după cum știți, la Lisabona s-a stabilit...o strategie care privește învățământul universitar în Europa [...]* »

Dans ce paragraphe de la consécutive de **B** le seul problème est l'hésitation concernant la *Stratégie de Lisbonne*, dont nous avons déjà parlé. Pour revenir à l'idée par laquelle nous avons introduit l'exemple, nous allons laisser de côté cet élément de transcodage que **B** a failli reconnaître. Au niveau du sens, la consécutive de **B** atteint son but. L'étudiante a fait passer le message, c'est-à-dire que la raison pour la réalisation du classement, énoncée dans le paragraphe antérieur, n'est pas la seule, qu'il y en a une autre, à savoir la *Stratégie de Lisbonne*. Elle ne s'est pas cramponnée à la formule « *Maintenant il faut, quand même, introduire une nuance* », ce qui lui a permis de réexprimer le message de façon plus simple et, le plus important, d'en restituer le sens.

Quant à la consécutive de **A**, il est clair qu'elle n'a pas réussi à se détacher de la formulation du discours original. Elle n'a pas fait appel au transcodage non plus, mais elle n'a pas observé que cette partie de la phrase ne comportait qu'une valeur purement rhétorique et qu'elle ne jouait que le rôle d'un lien logique, pouvant donc être remplacée.

A : « *Astfel, universitățile europene nu au fost extrem de bine cotate în acest clasament și, de aceea, Comisia Europeană a decis să insiste pe acest aspect. Este de fapt o nuanță care reprezintă urmarea logică a Strategiei de la Lisabona* ». En restant ancrée dans la formulation originale, **A** n'a pas réussi à transmettre le *vouloir-dire* de l'oratrice. Au contraire, elle s'est exprimée d'une manière assez gauche qui ne permet pas à l'auditeur de saisir partiellement ou pas du tout le sens.

3.3. La réexpression

La réexpression est la dernière étape du processus d'interprétation. En effet, elle coïncide avec l'interprétation du discours, soit-elle consécutive ou simultanée. La réexpression est aussi le seul moyen d'évaluation des étapes précédentes et de la méthode utilisée par l'interprète pour arriver à la traduction, car la correction de celle-ci « se juge au résultat et non au procédé » (Seleskovitch & Lederer 2002: 58).

La TIT soutient le fait que la réexpression du sens doit se faire conformément aux contraintes de la langue cible. Donc, lors de cette étape, on ne tient plus compte de la forme et des spécificités linguistiques du discours original. Garder la forme de l'original ne garantit pas que l'on dise la même chose, au contraire, dire la même chose serait précisément employer une structure différente. Cependant la plus sûre garantie, quoique fausse, du traducteur qu'il dise la même chose est d'être le plus proche possible de la langue-source. *A priori* cela pourrait lui conférer un sentiment de sûreté ainsi que d'honnêteté par rapport au texte/discours, mais pas mal d'exemples montrent que la fidélité à la langue ne s'identifie pas à la fidélité au sens.

Voyons maintenant comment le détachement de la forme originale assure une réexpression simple et claire des idées, ce qui facilite beaucoup la compréhension du message par l'auditeur.

Discours original : « *je commence par l'année 1960 où, dans le monde entier, il y avait à peine – je dis à peine par comparaison avec aujourd'hui – 13 millions d'étudiants. Donc, années soixante, 13 millions ; en 1991, on est passé à 68 millions d'étudiants dans le monde entier.* »

Consécutive de **C** : « *în 1960, în anii '60, în lume existau aproape 13 milioane de studenți. În 2000, în 1991, numărul lor a crescut la 68 de milioane...* »

Consécutive de **D** : « *În 1960 existau în lume doar 13 milioane de studenți. Acest număr a crescut la 68 de milioane în 1991.* »

On peut observer que, dans le discours original, le passage entre les deux idées a été fait par une répétition. L'oratrice a repris l'idée qu'elle venait d'achever, mais ce n'est pas une répétition qui fait partie des éléments rhétoriques du discours ou qui a le rôle de transmettre quelque chose de plus à l'auditeur. C'est dans ce cas qu'il faut rendre les répétitions dans la consécutive et non quand ces répétitions représentent juste une manière de dire les choses sans avoir une influence sur le

sens. **C** et **D** ont donc bien choisi de passer directement aux données suivantes sans se soucier de la répétition. Le conseil de la TIT par rapport à ce genre de situations est le suivant : « suivez le vouloir-dire de l'orateur; si celui-ci se répète délibérément, répétez; s'il se répète parce qu'il cherche une idée et gagne ainsi du temps, ce n'est pas nécessaire » (Seleskovitch & Lederer 2002: 149).

Donc suivre de près la structure du discours original et s'en tenir tout près de chaque idée exprimée par l'orateur ne garantit pas que l'on arrive à tout comprendre et d'autant moins à tout dire. Dans l'exemple suivant il ne s'agit plus de répétitions qui pourraient rendre plus difficiles la compréhension et la réexpression du sens. Dans ce cas nous avons affaire à des formulations purement subjectives, que l'oratrice choisit afin d'assurer l'unité de son discours. Ce sont des éléments qui pourraient être considérés comme auxiliaires par rapport aux informations transmises. Ils confèrent de la consistance au discours, qui autrement ne serait qu'une simple énumération d'informations. Leur présence constitue un avantage pour l'interprète, car ils lui permettent de saisir la structure logique du discours. Il est évident qu'une fois les idées organisées et enchaînées de manière logique, l'interprète les retient plus facilement et pour plus longtemps. Mais la présence de ces éléments peut aussi représenter un désavantage pour l'interprète, en se constituant en obstacle à la saisie du sens. Si l'interprète s'efforce trop de garder la forme que l'orateur choisit de donner à son discours, il risque de ne pas dépasser la barrière stylistique et, partant, de ne pas arriver au noyau du discours qui est le sens ou tout simplement aux informations que l'orateur veut transmettre.

C'est le cas du passage suivant: « *Je vous ai donné beaucoup de chiffres et je vais pas faire une analyse de profondeur de ce tableau, mais il faut vraiment constater au moins **deux éléments, deux facteurs décisifs pour l'accélération de la mobilité des étudiants, mais aussi de cette augmentation vraiment impressionnante du nombre d'étudiants dans le monde. Quels sont les phénomènes de société qui ont favorisé ce changement, cette augmentation du nombre d'étudiants?*** »

Consécutive de **C** : « *Însă nu...nu vom face o analiză în adâncimea problemei, însă trebuie să ne dăm seama cât de cât de elementele superficiale ale acesteia și cu toții știm că societatea se schimbă.* »

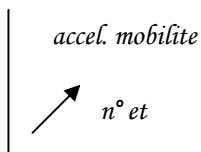
Consécutive de **D** : « *Vă voi da acum două motive care ar putea explica accelerarea mobilității și creșterea numărului de studenți în întreaga lume.* »

Dans ce passage que nous avons extrait du discours original, la seule idée qui compte pour la transmission des informations est l'idée que nous avons soulignée. Elle-même pourrait encore être réduite à ce qu'en serait l'essence, les informations pures. Premièrement il faudrait choisir entre *éléments* et *facteurs* et ne garder qu'un seul mot et ensuite laisser de côté l'expression *vraiment importante*. Pour ce qui est de la « broderie » autour de cette idée, il est inutile de préciser qu'elle ne comporte aucune valeur informative. Ce n'est que la manière que l'oratrice choisit d'enchaîner les idées. Dans ce cas **D** a réussi à isoler la partie

information de la partie *forme* et a rendu l'idée de façon claire et concise. La preuve qu'elle a écouté et compris le sens de ce passage nous est fournie par ses notes. Dès la prise de notes elle a écarté ce qui n'était pas déterminant pour le sens et s'est concentrée sur ce qui était vraiment important à transmettre.

Notes de D

2 raison



Ce sont les notes qui correspondent chez **D** au paragraphe que nous avons présenté ci-dessus.

Nous avons déjà précisé le fait que, lors de la réexpression, s'impose le respect des règles et des contraintes de la langue-cible. L'interprète ne doit pas oublier que son obligation n'est pas de rendre compte des spécificités de la langue-source, mais de transmettre toutes les informations du discours original d'une manière simple et naturelle, pour que l'auditeur les comprenne dès qu'il les entend. Autrement dit, pour comprendre le message de l'interprète, le destinataire devrait faire le même effort qu'il fait d'habitude pour comprendre un message qui a été formulé dès le début dans sa langue.

L'exemple suivant montre comment les étudiantes qui ont interprété le deuxième discours ont réussi à faire face à une difficulté qui aurait pu empiéter sur la réexpression.

Discours original: « *Eh bien, dans les pays occidentaux, dans les années 80, c'était vraiment un boom de la démocratisation. Ensuite, dans les années 90, cette fois-ci, dans les pays émergents, il y a eu un boom du développement économique.* »

Consécutive de **C**: « *Anii '80 au fost o perioadă de democratizare, anii '90 au reprezentat o perioadă de creștere economică semnificativă pentru țările în curs de dezvoltare [...]* »

Consécutive de **D**: « *În primul rând, în anii '80, în țările occidentale s-a afirmat din ce în ce mai mult democrația, iar în țările în curs de dezvoltare, iar...țările în curs de dezvoltare au înregistrat o creștere economică marcată.* »

En comparant l'original et les deux consécutives, on remarque le fait que **D** a omis de préciser que le *boom du développement économique* a eu lieu dans les années 1990, mais ce n'est pas cet aspect que nous nous sommes proposé de signaler. Ces exemples montrent bien que les deux étudiantes ont réussi à ignorer les mots de l'original, en retenant seulement le sens, qu'elles ont rendu par différentes expressions. Par leurs formulations, elles ont à la fois gardé le sens exprimé dans le discours original par le mot *boom* et elles ont évité l'emploi en roumain de ce mot, qui n'aurait pas eu le même effet qu'en français. C'est la

déverbalisation qui les a aidées à se détacher du mot *boom* – dont le potentiel d’impact aurait pu les tenter – et à s’exprimer d’une manière naturelle en roumain, en gardant en même temps le sens de l’original.

Mais qu’est-ce qui les a déterminées à faire appel à la déverbalisation dans ce cas-là ? Nous estimons que c’est l’insolite du mot *boom*, le fait qu’il ne ressemble à aucune expression roumaine et qu’il n’est presque jamais utilisé dans cette langue. Nous avons avancé cette hypothèse après avoir remarqué le fait que, dans le passage qui suit immédiatement après celui-ci, les étudiantes ont ignoré l’impératif de la déverbalisation, à cause d’un mot qu’elles ont pu adapter plus facilement en roumain.

Discours original : « *Eh bien, on le constate tous, c’est un marché mondialisé [...]* »

Variante de **C** : « [...] *astăzi știm că avem parte de o piață mondială, la nivel mondial [...]* »

Variante de **D** : « *În prezent avem de a face cu o piață mondializată [...]* »

Si les étudiantes avaient dû exprimer cette idée en roumain dès le début, elles ne l’auraient jamais formulée de cette manière. « *Avem parte de/avem de a face cu o piață mondială/mondializată* » n’aurait pas été employé pour rendre compte de la même réalité à laquelle l’oratrice fait référence dans son discours. Il est peu probable que cette formulation puisse dire quelque chose à un Roumain dans n’importe quelle autre situation, mais nous ne voulons pas émettre des jugements à portée générale et nous restons donc dans les limites de notre situation particulière. Il ne s’agit dans ce passage de rien d’autre que du processus de mondialisation qui en roumain trouve son expression linguistique dans le mot *globalizare*, relevant plutôt d’une influence anglaise. Mais, comme le mot *mondializare* existe en roumain aussi et qu’il ressemble au français *mondialisation* qui en est pratiquement la source, cette fois-ci, la déverbalisation ne vient plus tout naturellement. Les étudiantes ont choisi donc toutes les deux la formulation *pieață mondială/mondializată* au lieu de dire par exemple *Suntem în plin proces de globalizare*.

Quelle est alors la leçon à en tirer ? Il faut tout d’abord remarquer le rapprochement contextuel et donc chronologique des deux exemples que nous avons donnés, l’identité du problème – transcodage impossible, déverbalisation obligatoire – et l’opposition entre les solutions appliquées par les étudiantes d’un exemple à l’autre. Comme nous l’avons déjà indiqué, à notre avis, dans le premier cas, c’est la différence par rapport au roumain qui dirige automatiquement les étudiantes vers la déverbalisation, tandis que, dans le deuxième cas, c’est précisément la ressemblance qui les fait avoir recours à la *transphonation*. Le problème est donc que la déverbalisation, au lieu d’être la règle, devient l’exception et semble s’imposer seulement quand il est vraiment évident que l’on ne peut pas faire autrement.

Donc *compréhension*, *déverbalisation* et *réexpression* se réunissent pour permettre à l’interprète d’arriver au résultat final, c’est-à-dire de produire

l'interprétation, au sens de la variante, dans l'autre langue, du discours fait par l'orateur. Dans la perspective de la TIT, la qualité de ce produit final se reflète dans la restitution complète des informations, sous une forme qui réponde aux exigences de la langue-cible.

Nous ajoutons maintenant encore quelques exemples d'incompréhension, que nous avons extraits du premier discours, afin de mieux illustrer leur explication par les concepts de la TIT.

Discours original : « *Mais, pour l'Europe, il s'agit de contrebalancer une vision anglo-saxonne des classements existants avec **une vision européenne qui mise sur la qualité de l'enseignement supérieur**. Alors, les classements actuels, encore une fois, émanent de la culture scientifique anglo-saxonne et ces classements sont utilisés par des étudiants toujours plus mobiles, qui cherchent, qui veulent choisir une université où étudier.* »

Dans la consécutive de **A**, le sens de l'idée n'est plus le même. Elle ne transmet plus le sens de ce que voulait dire l'orateur et, qui plus est, elle va au-delà de ce que celui-ci veut exprimer. Il ne s'agit pas bien sûr d'un ajout de mots mais d'un ajout d'information qui n'est pas tout à fait correcte.

L'interprétation que **A** a fait de ce passage est la suivante : « [...] *Uniunea Europeană vrea să se detașeze de modelul anglo-saxon, care este recunoscut, modelul universităților anglo-saxone și vrea să-și creeze un model propriu, un model european, care să se ridice, din punct de vedere calitativ, la nivelul anglo-saxon, recunoscut actual peste tot în lume.... Astfel, acest clasament va ajuta studenții să își aleagă cea mai bună universitate și nu vor...ei nu se vor îndrepta doar înspre cultura anglo-saxonă.* »

Ce qui est important d'observer c'est le fait que les concepts-clefs du passage original se retrouvent tous dans le paragraphe de la consécutive, mais ce qui ne se réalise pas dans cette dernière c'est la relation logique entre ces concepts. Nous pouvons affirmer encore une fois qu'il ne s'agit pas d'un manque de compréhension au niveau de la langue, mais que, pendant le discours, l'étudiante n'a pas réussi à comprendre le message. Puis, quand elle est revenue sur ses notes, les quelques mots qu'elle avait écrits, maintenant dépourvus de contexte, ne pouvaient plus être associés de manière logique. Nous faisons référence au *contexte verbal*, défini en TIT comme « la présence simultanée d'un ensemble de mots dans la mémoire immédiate, qui, dans l'écrit correspond à l'empan de l'appréhension visuelle » (Seleskovitch & Lederer 1984: 44).

Un exemple similaire, toujours du premier discours, mais cette fois-ci extrait de la consécutive de **B** nous permet encore une fois de souligner l'importance de comprendre les mots en contexte et de faire aussi quelques observations concernant les notes.

L'idée du discours original est la suivante: « [...] *eh bien, parce que, c'est à travers l'innovation qu'on produit des savoirs scientifiques et donc des actions*

stratégiques sont mises en place pour organiser cette mission d'innovation comme j'avais dit ».

Les notes de **B** qui correspondent à cette idée:

<i>inov</i>	→	<i>cuoșt științif</i>
<i>conform</i>	→	<i>acțiuni strategice</i>

La consécutive de **B** est donc la suivante : « *Pentru că inovarea duce la noi descoperiri științifice, ceea ce...iar conform acestor noi cunoștințe, se pot lua acțiuni strategice.* »

On peut voir que l'idée exprimée dans la consécutive n'est que la somme des éléments notés. Les mots notés ont été repris lors de la consécutive sans qu'ils aient eu la capacité d'indiquer à **B** le message original et donc **B** n'a réussi qu'à faire une relecture de ses notes. Selon la façon dans laquelle **B** a noté cette idée, il est possible qu'elle n'en ait pas bien saisi le sens dès le début.

En ce qui concerne les chiffres, l'un des problèmes les plus redoutés par les étudiants, nous n'avons découvert que deux difficultés de réexpression liées à ceux-ci, un dans le cas de chaque étudiante.

Discours original : « *En 1999, 1,75 millions d'étudiants effectuaient tout ou partie de leur cycle d'études à l'étranger, c'est-à-dire qu'ils se déplaçaient avec des bourses dans différents programmes, etc., ou qui carrément allaient s'installer à l'étranger pour suivre leurs études.* »

C : « *Dacă, în 1999, existau un milion virgulă șaptezecișicinci...de studenți, care...se deplasau în afara țării pentru a studia, ei beneficiau de burse sau chiar se mutau cu totul într-o altă țară pentru a-și face studiile, în 2004, existau 2,5 milioane astfel de studenți.* »

D : « *În 1991, 1,75 milioane de studenți își efectuaau o parte din studii sau...studiile în totalitate în străinătate. Ei beneficiau de burse sau pur și simplu se instalau în alte țări pentru a-și face studiile. Dacă, în 1991, existau deci 1,75 milioane de studenți care...beneficiau de mobilitate, în 2004, numărul acestora s-a ridicat la 2,5 milioane.* »

Dans le cas de **C**, il s'agit d'une erreur commise lors de la réexpression qui n'a rien avoir avec la compréhension ou la prise de notes. Nous estimons qu'elle a eu une difficulté lors du transfert du chiffre en roumain. Elle avait noté 1999 – 1,75 mio et peut-être qu'elle s'est concentrée sur l'ordre du chiffre, sur le fait qu'elle ne devait pas oublier de dire *millions* et elle l'a dit plus tôt qu'il ne le fallait.

Quant à **D**, au lieu de dire 1999, elle a dit 1991. C'est 1991 qu'elle a noté pour les deux occurrences de l'année dans le discours. Le fait qu'elle n'a pas compris ce chiffre n'indique pas un manque de connaissances linguistiques – nous avons déjà spécifié que l'on laisse de côté les problèmes liés à la connaissance

insuffisante de la langue originale – ou encyclopédiques, comme dans les autres cas d'incompréhension.

Selon la TIT, ces problèmes s'expliquent par le fait que les chiffres dans un discours, à côté d'autres éléments qui font l'objet du transcodage, représentent une sorte de rupture dans un processus de compréhension fondé sur l'analyse et l'association. «Ce qui est difficile à noter, c'est un chiffre au milieu d'un raisonnement, au moment où il est nécessaire de faire en même temps l'analyse du discours» (Seleskovitch 1983: 127). Les chiffres ne font pas l'objet de l'analyse à laquelle l'interprète soumet le reste du discours. Donc, il est normal que l'on ait des difficultés à noter et à retenir les chiffres, car ils s'individualisent par rapport aux autres éléments du discours, qui entrent tous dans la même toile d'associations.

« Ce phénomène général de la dissociation du sens et des structures sonores dans la mémoire ne s'applique pas au chiffre, dont la signification ne se dissout pas dans un sens non-verbal; on ne peut retenir avec exactitude les 40° degrés de chaleur dont parle l'orateur qu'en conservant l'association signifiant-signifié du signe 40, alors que l'on peut se souvenir d'une invitation à dîner en faisant un nœud à son mouchoir. » (Seleskovitch 1983: 16)

En réalité, des deux erreurs que nous avons indiquées, l'on peut compter une seule comme représentative pour ce qu'affirme Seleskovitch à l'égard de la difficulté de noter et de retenir les chiffres. En plus, dans un discours de 8 minutes, comprenant 35 occurrences numériques, nous avons enregistré un seul problème de ce type, pour une seule des deux étudiantes.

Plus encore, les chiffres renvoyaient tantôt aux années, tantôt aux pourcentages ou au nombre des étudiants dans le monde et les étudiantes les ont saisis et les ont rendus de manière correcte, à une seule exception près. Pour ce qui est des chiffres, elles sont parvenues à une bonne interprétation très logique et très exacte.

La question qui surgit donc est de savoir s'il n'est pas plus facile de se concentrer et de retenir les idées-clés quand celles-ci se concentrent dans des points précis, autour desquels l'interprète peut construire la réexpression. Que font donc les chiffres et à côté d'eux les autres éléments de transcodage ? Ils interrompent l'analyse du discours ou ils s'agglutinent en éléments d'ancrage des idées ? Il n'est pas question d'opposer transcodage et interprétation pour arriver finalement à la conclusion qu'un procédé serait meilleur que l'autre. Nous voulons juste signaler cette propension que toutes les étudiantes semblent avoir éprouvée envers des méthodes orientées plutôt vers le transcodage que l'interprétation.

Or, un interprète est une personne qui est censée connaître très bien sa langue maternelle et comprendre parfaitement la langue de laquelle il traduit. Pourquoi alors il arrive à s'exprimer de manière incompréhensible dans sa propre langue, et pourquoi il ne réussit pas à restituer toutes les informations, une fois qu'il les a comprises ? Pour toutes ces questions il y a des réponses simples, qui nous ont été fournies par la Théorie Interprétative de la Traduction. Il serait simple

mais aussi inutile de conclure que tous ces problèmes sont liés au degré de connaissance de la langue. Il est vrai qu'il existe également des situations dans lesquelles ce sont les mots qui posent problème ou que l'interprète doit enrichir son bagage linguistique, mais il n'en reste pas moins que ces problèmes ne peuvent pas être surmontés sur place, même si l'on renonce à s'accrocher aux mots. En ce sens, la TIT offre des réponses et des solutions qui tournent toutes autour de l'interprète, des ses processus mentaux et de ses capacités de réaliser une bonne restitution des informations à tout moment et avec les outils linguistiques dont il dispose.

Conclusions

Pour les besoins de la rédaction, nous avons présenté les exemples pratiques dans l'ordre des concepts que nous avons appliqués pour les identifier et les expliquer, mais, d'un point de vue méthodologique, dans un premier temps, nous avons isolé tous ces aspects dans l'ordre de leur apparition dans les discours. La TIT nous a fourni les instruments nécessaires pour expliquer les causes de certaines erreurs et pour identifier la méthode de restitution dans les cas des passages réussis. Nous pouvons donc conclure qu'une fois identifiées les raisons pour lesquelles les étudiantes ont parfois commis des erreurs, nous pourrions également trouver une meilleure alternative à certaines parties de leurs consécutives. Nous avons isolé des morceaux de discours afin de pouvoir les analyser selon les principes que nous avons décrits. Si, maintenant qu'ils sont corrigés, il fallait les remettre en ordre, nous obtiendrons, pour chaque discours, un modèle d'application de la TIT qui assure des explications et des solutions à tous les problèmes que nous avons pu identifier.

Nous considérons que le mérite de la TIT est celui d'assurer le cadre de l'opération d'interprétation. Elle établit le point de départ dans le processus d'interprétation, offre comme repère le sens et trace le chemin vers le résultat. Elle décrit en détail les étapes qui doivent être parcourues vers une bonne interprétation et plus encore elle donne la possibilité de parcourir ce chemin à l'envers, s'il est nécessaire. Donc, si l'on découvre des problèmes en interprétation on peut à tout moment remonter à leurs causes et les surmonter.

Néanmoins, c'est un autre aspect que nous voulons signaler au bout de cette analyse. Le processus d'interprétation est décrit d'une manière tellement simple et claire qu'il arrive à s'identifier aux autres actes parfaitement naturels de l'être humain, comme par exemple celui de lire, écouter ou parler. Comme si, en interprétation, on ne faisait que raconter ce que dit une autre personne. Rien de plus simple. Alors pourquoi dans les discours que nous avons analysés nous avons trouvé plutôt des problèmes d'interprétation que des exemples positifs ? Il est clair que nous ne faisons pas référence aux discours complets, car en grandes lignes, toutes les quatre consécutives pourraient, à la limite, être passables. Nous pensons aux éléments ponctuels que nous avons isolés lors de l'analyse, mais qui relevaient tous soit de l'omission d'une des étapes, soit d'un manque de connaissances sur le

sujet, soit d'un défaut dans la prise de notes étroitement lié à la phase de compréhension.

Seleskovitch considère que l'opération traduisante et notamment la déverbalisation dans une situation qui implique deux langues est identique et aussi naturelle que dans une situation unilingue. La question qui surgit donc est pourquoi elle ne s'active pas automatiquement quand l'interprète s'engage dans ce processus. Il est plus facile de raconter un film de deux heures qu'un discours de cinq-sept minutes. Peut-être que c'est exactement lorsque l'on essaye de mobiliser toute l'attention et toutes les capacités de mémoire dont on dispose, que l'on éprouve la plus grande difficulté à le faire. Peut-être que c'est précisément la crainte de ne pas oublier quelque chose qui est la cause de l'oubli ou de différents problèmes de réexpression. Donc, quoique naturels, les processus mentaux de l'interprète semblent se dérouler parfois avec des difficultés qui ne se justifient pas par rapport à la manière dans laquelle la TIT présente le processus d'interprétation.

L'aspect le plus inquiétant révélé par notre analyse des interprétations consécutives en classe de master est, au bout du compte, le fait que les étudiants semblent privilégier l'approche littérale du transcodage plutôt que la véritable interprétation et ce malgré l'enseignement qui leur est fourni. Donc, même si la TIT se montre efficace, elle n'est pas appliquée systématiquement peut-être parce qu'elle implique parfois un chemin plus long entre original et traduction que le mot pour mot, qui pour cette raison est souvent préféré. Nous avons pu constater la domination de la fausse impression que l'on prend moins de risques et que l'on est plus fidèle à l'orateur si l'on s'en tient à ses mots, au lieu de faire encore un pas et de s'accrocher au sens qui, une fois saisi, ne trahit jamais l'interprète. Et c'est précisément contre cette tendance qu'il faut aller en interprétation afin de s'assurer de la fidélité de son discours d'arrivée.

BIBLIOGRAPHIE

- ECO, Umberto (2006) *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*, Paris, Grasset & Fasquelle.
- GREEN, Julien (1987) *Le langage et son double*, Paris, Seuil.
- ISRAËL, Fortunato et LEDERER, Marianne (2005) *La Théorie Interprétative de la Traduction. Genèse et développement*, Paris, Lettres Modernes Minard.
- LAPLACE, Colette (1994) *Théorie du langage et théorie de la traduction: Les concepts-clefs de trois auteurs: Kade (Leipzig), Coseriu (Tübingen), Seleskovitch (Paris)*, Paris, Didier érudition.
- LEDERER, Marianne et ISRAËL, Fortunato (1991) *La liberté en traduction. Actes du Colloque International tenu à l'E.S.I.T. les 7, 8 et 9 juin 1990. Réunis par Marianne LEDERER et Fortunato ISRAËL*, Paris, Didier érudition.
- LEDERER, Marianne (1994) *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, Paris, Hachette.

- SELESKOVITCH, Danica et LEDERER, Marianne (2001) *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier érudition.
- SELESKOVITCH, Danica et LEDERER, Marianne (2002) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Paris, Didier érudition.
- SELESKOVITCH, Danica (1975) *Langage, langue et mémoire. Étude de la prise de notes en interprétation consécutive*, Paris, Minard.
- STEFANINK, Bernd, « Bref aperçu des théories contemporaines de la traduction » In: *Le français dans le monde*, N° 310, mai - juin 2000, pp. 23-27.
- Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales, <<http://www.cnrtl.fr/>>
- HERBULOT, Florence, *La Théorie interprétative ou Théorie du sens: point de vue d'une praticienne*, <<http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n2/009353ar.html>>, consulté en mars 2009.
- ROZAN, Jean-François, *The seven principles*, <http://interpreters.free.fr/consecnotes/rozan.htm>, consulté en avril 2009.
- WIDLUND-FANTINI, Anne-Marie, *Comment faut-il traduire?*, <<http://aiic.net/ViewPage.cfm/page2194.htm>>, consulté en mars 2009.

SECTION 3

Aspects professionnels

LES INTERPRÈTES DE LANGUE TCHÈQUE AU SEIN DES INSTITUTIONS EUROPÉENNES

ČEŇKOVÁ IVANA *

ABSTRACT. Five years following its accession to the EU, the Czech Republic is chairing the European Council for the first six months of 2009. How often is Czech heard in Brussels? How is the presidency being assessed by Czech delegates, chairs of working parties and various meetings and, in particular, by interpreters in terms of arrangements for interpreting from and into Czech? Specific data and other relevant information were obtained through various questionnaires which had been distributed between February and September 2009 to delegates, Czech conference interpreters and interpreters from other booths who work from Czech as a passive foreign language into their mother tongue or who rely on relay or on their Czech colleagues' retour. Based on detailed analysis and statistical processing of the replies, we then tried to answer a number of questions. What is the quality of interpreting at EU meetings in general? What is the quality of retour interpreting from Czech? What is the quality of relay (into an A language and into a B language)? How are interpreters rated, both by delegates and by their interpreter colleagues? And how do interpreters assess delegates' speeches and interventions at meetings? Our goal is to arrive at general conclusions and present specific recommendations in order to provide both interpreters and delegates with a better understanding of each other's needs, with a view to promoting a fruitful and friendly environment for meetings where participants use interpreting services.

Keywords: Czech presidency of the European Council, quality of interpreting into B language (retour), relay, questionnaire data analysis, rating of simultaneous interpreting by delegates and by interpreters.

1. Introduction

Six années se sont écoulées depuis l'adhésion de la République Tchèque à l'Union européenne en 2004 et déjà elle en a assuré la Présidence pendant le

* **Ivana Čeňková** is Professor at the Institute of Translation Studies, Charles University, Prague, Czech Republic. Head of the Department of Theory and Didactics of Interpreting. Course Leader of the *European Masters in Conference Interpreting*. Practicing conference interpreter (EU accreditation). Scholarships at ESIT Paris, MGPIIA Moscow, and graduate of the Institute of Translation Studies, Charles University, with Czech, French and Russian (1978). PhDr. (1980, Prague) and CSc. (equivalent of PhD – 1986, Prague) – both in theory of interpreting. *Habilitation* in the same academic field in 1993. Professor in Translation Studies (2008). Author of numerous articles and publications on interpreting (theory, practice, didactics, reviews, reports) mostly in Czech. Co-editor of *Folia Translatologica*. Member of *ASKOT* (Czech Association of Conference Interpreters), *EST* (European Society of Translation Studies) and *JTP* (Union of Interpreters and Translators). E-mail: ivana.cenkova@ff.cuni.cz

premier semestre 2009. La langue tchèque est-elle utilisée régulièrement dans les réunions qui se tiennent à Bruxelles ?

L'auteur décrit l'expérience des interprètes ayant le tchèque comme langue maternelle (langue A), parle des problèmes du retour (interprétation vers la langue étrangère, dite langue B), des connaissances du tchèque comme langue C (langue passive) par les interprètes des anciennes cabines, et du relais vers la langue B ou A des interprètes. Elle tente de démontrer combien il est parfois difficile d'apporter une appréciation objective de la qualité du retour et du relais. Elle se base sur plusieurs enquêtes menées auprès des interprètes et des délégués pendant la Présidence tchèque, essaie d'aboutir à des conclusions plus générales et formule des recommandations spécifiques en vue d'assurer une meilleure compréhension des participants des réunions dans les diverses enceintes de l'UE.

2. Situation avant l'élargissement

2.1. Retour et relais

L'interprétation de conférence vers la langue B était quelque chose de tout à fait courant dans les pays de l'Europe centrale et de l'Est dès l'émergence de cette profession après la 2^e guerre mondiale. Les raisons en étaient politiques, mais il s'agissait aussi, tout simplement, d'une nécessité due au manque d'interprètes ayant d'autres langues A que la langue officielle du pays. Regardons un peu plus en détail le cas de la République Tchèque. Sur le marché local de l'interprétation, il était naturel que l'interprète travaille pour son client dans les deux directions – vers sa langue maternelle et vers la langue étrangère (interprétation bi-directionnelle). Le retour était quasi obligatoire pour pouvoir survivre en tant qu'interprète sur ce marché (que ce soit pour un client privé ou pour les autorités publiques). En outre, le client tchèque était très critique et exigeant sur la qualité de la langue maternelle (sous-entendue tchèque) de l'interprète. Le client étranger – se trouvant en République Tchèque – était au contraire assez indulgent quant à la qualité de la langue de retour, reconnaissant que l'on puisse lui assurer une interprétation vers sa langue. Nous constatons que les règles du marché existaient et fonctionnaient déjà (même dans un régime socialiste avec une économie planifiée) : le client voulait déboursier le minimum d'argent pour une interprétation de qualité avec un minimum d'interprètes.

Parallèlement, très peu d'interprètes tchèques comptaient dans leur combinaison linguistique des langues de travail passives (langue C) ou bien leur éventail était assez restreint.

Aujourd'hui, l'interprétation simultanée vers la langue B est devenue une pratique courante partout, que ce soit à l'Est ou à l'Ouest. D'une part, nous avons la domination de l'anglais, d'autre part, le multilinguisme et la multiculturalité, et tout ceci exige des interprètes capables de faire face à des situations multiples. Et dans ces cas, le retour est souvent la seule solution appropriée et justifiable. Les écoles d'interprètes reconnaissent les défis et la réalité du marché de l'interprétation et mettent en place des cours spéciaux, où elles enseignent les

techniques nécessaires pour pouvoir assurer un retour de qualité. Et c'est surtout la *qualité* de l'interprétation, que ce soit vers la langue A ou B, qui est la préoccupation majeure dans toutes les discussions sur ce point¹.

La politique linguistique de l'Union européenne garantit à tous ses citoyens le droit de s'adresser aux organes et institutions communautaires dans leur langue. De là découle la nécessité d'assurer la traduction et l'interprétation dans toutes les langues officielles de l'Union européenne, au nombre de 23 depuis le 1^{er} janvier 2007.

2.2. Langues « de faible diffusion »

Arrivant dans les institutions européennes déjà dans le courant des années 1990, les interprètes des pays candidats, dans notre cas la République Tchèque, qui ont réussi les tests d'accréditation pour y travailler en free-lance et pour assurer le bon déroulement des négociations d'adhésion de leur pays, se sont très vite rendu compte que le contexte linguistique et leur rôle par rapport aux autres cabines étaient pour eux – interprètes ayant le tchèque comme langue maternelle – quelque chose de nouveau et d'inhabituel. Au cours de ces négociations, le régime linguistique était assez limité (entre 4 à 6 langues), mais les interprètes tchèques servaient de relais à leurs collègues des « anciennes » cabines quand le délégué tchèque prenait la parole en tchèque. Et, pour servir de relais, ils faisaient le retour de leur langue maternelle vers leur langue B (soit l'anglais, le français ou l'allemand – c'étaient à l'époque les seules langues que les interprètes tchèques pouvaient offrir comme retour). Là était bien toute la nouveauté de la situation: le retour était destiné non seulement aux délégués dans la salle, mais servait surtout de relais aux autres cabines qui en dépendaient pour faire passer le message à tous les participants dans la salle. Le pivot devait prendre en compte les possibles lacunes « culturelles » de ses collègues interprètes, les idées devaient être transmises de manière claire, cohérente, logique et univoque, les phrases structurées et toujours achevées, l'intonation indiquant bien la fin des unités de sens. Cette double responsabilité provoquait un stress supplémentaire du « retouriste » et une fatigue prématurée et plus marquée.

2.3. Langues des « anciens États membres »

Les collègues interprètes des « anciennes » cabines avaient parfois du mal, au début des années 90, à se rendre compte que leurs nouveaux collègues ne possédaient presque jamais de langues C, que très souvent, même en travaillant dans un régime linguistique assez restreint (par exemple tchèque, anglais, allemand, espagnol, français), les interprètes des anciennes langues étaient eux aussi pris en relais faute de combinaisons linguistiques nécessaires en cabine tchèque. Leur prestation était parfaite du point de vue du message transmis, ainsi que de la forme, mais parfois trop concentrée sur cette perfection d'expression,

¹ Voir aussi: ČEŇKOVÁ, Ivana, « Retour et relais – un défi et une réalité quotidienne pour les interprètes de conférence au sein des institutions européennes », *FORUM*, revue internationale d'interprétation et de traduction, Presses de la Sorbonne Nouvelle, KSCI, vol. 6, no. 2, octobre 2008, p. 1 -21.

avec des tournures idiomatiques et des formules rhétoriques trop compliquées, l'articulation était parfois marmottante et l'intonation quelque peu monocorde. Avec le temps, les collègues ont vite compris leur rôle de relayeur pour les nouvelles cabines, même dans ces situations inattendues, et tout est rentré dans l'ordre pour une meilleure entente et collaboration entre tous.

Nos réflexions n'ont pas pour objectif de nous attarder en détail sur les aspects théoriques du processus d'interprétation simultanée en général, car cela a été très bien traité par d'autres auteurs comme Seleskovitch et Lederer, Gile, Chernov, Moser-Mercer ou Pöschhacker pour ne citer que quelques-uns d'entre eux. Nous pouvons constater avec eux que la réexpression du sens ainsi que le contrôle auditif de cette production en langue B demandent plus d'efforts cognitifs de la part de l'interprète que lorsqu'il travaille vers sa langue A. En revanche, la compréhension du discours original dans la langue A de l'interprète, l'analyse de son sens et la conceptualisation du message sont ici moins exigeantes en termes de capacité cognitive que dans la direction inverse (B-A).

L'interprétation de conférence, telle qu'elle fonctionne dans les institutions européennes, est quelque chose d'unique au monde. Aucune organisation internationale n'offre un tel éventail de langues pour lesquelles l'interprétation simultanée serait assurée. C'est pourquoi le rôle et la position du retour et du relais y sont aussi exceptionnels.

3. Situation après l'élargissement

Six années se sont écoulées depuis le grand élargissement de l'UE, le 1^{er} mai 2004. Le régime linguistique 23/23 est appliqué partout où cela est possible – en fonction du nombre d'interprètes et de cabines disponibles – pour assurer le bon déroulement des réunions. Les interprètes des nouveaux pays membres font toujours le retour; néanmoins, ils ne sont pas souvent sollicités car leurs délégués disposent d'un temps de parole réduit autour d'une table de négociation à 27. Et les interprètes ont parfois le sentiment de commencer à oublier leur langue B, ou du moins qu'elle se «rouillait» chaque jour un peu plus². En outre, nombreux sont les interprètes des «anciennes» cabines qui ont, entre temps, ajouté à leurs langues de travail une nouvelle langue C, le tchèque par exemple³, de sorte que le retour devient parfois inutile.

4. Présidence tchèque du Conseil de l'UE – un défi pour les interprètes⁴

4.1. Projet de recherche pour le Ministère tchèque de l'éducation

Nous avons obtenu pour l'année 2009 – la République Tchèque présidait alors l'Union Européenne – une subvention du Ministère de l'éducation nationale

² Les interprètes disent que le retour représente au maximum 5% de leur travail pour les institutions européennes.

³ Actuellement, il y a déjà des interprètes ayant le tchèque C en cabine anglaise, française, allemande, italienne, espagnole, portugaise, slovaque, polonaise, hongroise, grecque, néerlandaise et finnoise.

⁴ Voir notre présentation à la Conférence internationale de l'Institut de Traductologie de l'Université Charles de Prague les 14-16 octobre 2009: *The Czech Language in EU Institutions as a Bridge between East and West*.

pour analyser l'utilisation de la langue tchèque ainsi que de l'interprétation vers le tchèque et à partir du tchèque au sein des institutions européennes. Les conclusions de cette étude devaient permettre de garantir une meilleure qualité de la formation des interprètes tchèques pour l'administration publique et les instances internationales et européennes⁵.

Ces six mois ont été aussi exceptionnels pour les « retouristes » en cabine tchèque, car les présidents des divers groupes de travail, des Conseils des ministres et des comités spéciaux, qui étaient Tchèques, s'exprimaient dans la majorité des cas dans leur langue maternelle et laissaient le soin aux interprètes de faire passer le message dans les autres langues. Le retour était donc beaucoup plus utilisé qu'au cours des années précédentes et c'était vraiment une expérience unique pour les interprètes de langue tchèque.

Nous avons, ensemble avec Jana Trubková, notre étudiante de l'Institut de Traductologie, préparé plusieurs types de questionnaires destinés aux interprètes ayant le tchèque comme langue A ou C et travaillant à « Bruxelles », mais aussi aux interprètes tchèques assurant l'interprétation dans les réunions en Tchéquie, aux délégués en général dans les diverses réunions auxquels suivaient les débats via l'interprétation (que ce soit à Bruxelles ou en République Tchèque) et aux présidents des séances qui, eux, étaient Tchèques. Nous nous intéressons à la qualité du retour et du relais, à la connaissance de la terminologie spécialisée et de l'eurojargon, à la précision de l'information transmise (satisfaction des délégués), aux problèmes éventuels causés par l'orateur (vitesse et discours lus, sujets difficiles, etc.) et à la collaboration entre les orateurs et les interprètes (consultations terminologiques, documents disponibles à l'avance).

4.1.1. Interprètes de cabine tchèque dans les institutions européennes

Les interprètes tchèques (de même que leurs collègues des autres cabines) qui travaillent pour les institutions de l'UE peuvent avoir trois statuts différents: 1/ soit ils sont des *free-lance*, c'est-à-dire qu'ils ont passé avec succès les tests d'accréditation interinstitutionnels et travaillent pour les institutions selon leurs disponibilités et les besoins de l'UE; 2/ soit ils ont réussi les concours de l'Office européen de sélection du personnel (EPSO) et sont devenus fonctionnaires; 3/ soit en tant que *free-lance* ils acceptent un Contrat d'agent temporaire et ensuite ils ont une position qui est presque identique à celle des fonctionnaires, avec la seule différence que leur contrat est à durée limitée dans le temps. Regardons maintenant combien il y a actuellement d'interprètes tchèques sur les listes⁶. Au total 92 interprètes *free-lance* tchèques travaillent pour les institutions (dont 70 diplômés de notre Institut de Traductologie), les fonctionnaires et les temporaires sont

⁵ Voir aussi notre intervention présentée au Colloque international *L'Europe des vingt-sept et ses langues*, tenu à l'Université Paris Diderot - Paris 7 les 3-5 décembre 2009 : *Retour et relais – un défi quotidien pour les interprètes de langue tchèque dans les institutions européennes*.

⁶ Situation en février 2010.

répartis ainsi: Commission européenne (DG SCIC: 10 interprètes, dont 9 diplômés de notre Institut), Parlement européen (DG INTE: 9 interprètes, dont 9 diplômés de notre Institut), Cour de justice de l'Union européenne: 2 interprètes au total et tous les deux diplômés de notre formation d'interprètes niveau M.A. ou EMCI.

4.1.2. Méthode de travail – préparation des questionnaires

Après avoir défini nos besoins, notamment les objectifs de notre projet et les groupes ciblés, nous avons opté pour des questionnaires électroniques et « papier ». Pour ce qui est de la méthode de travail, nous avons décidé de contacter les différentes catégories de personnes par courriel personnalisé et aussi en direct – en s'adressant sur place (dans les salles de conférences) aux participants des différentes réunions, aux organisateurs, aux ordonnateurs (DG SCIC, Office du gouvernement tchèque, agence de traduction et d'interprétation contractuelle) et aux interprètes. Des centaines de questionnaires ont été distribués en République Tchèque et à Bruxelles, contenant une dizaine de questions sur la qualité de l'interprétation, des orateurs, les sujets traités, la terminologie, le stress, le retour, le relais, les problèmes les plus fréquents, solutions utilisées, etc., formulées avec l'aide de sociologues et de psychologues.

4.1.2.1. Distribution des questionnaires en République Tchèque

Pour les réunions tenues en République Tchèque (groupes de travail, divers comités et Conseils informels) quatre types de questionnaires ont été préparés :

a) pour les interprètes de la DG SCIC (qui travaillaient ici uniquement pour les Conseils informels, des Sommets tels que le Sommet du Partenariat oriental ou la Voie de la soie et des réunions de haut niveau) ;

b) pour les interprètes engagés via une agence de traduction et d'interprétation contractuelle – pour les réunions des groupes de travail et les conférences à un niveau moins élevé ;

c) pour les délégués tchèques ainsi que pour les présidents de réunions ;

d) pour les délégués étrangers – les questionnaires ont été traduits en anglais.

Nous étions surtout intéressés par les réunions organisées par l'Office du gouvernement tchèque et par les différents ministères et autorités publiques, où les interprètes n'étaient pas recrutés par la DG SCIC, mais par l'agence de traduction et d'interprétation contractuelle qui a remporté l'appel d'offre pour pouvoir assurer les prestations d'interprétation pendant la Présidence tchèque dans les réunions de travail, à savoir d'un niveau moins élevé et moins formel. La plupart de ces réunions se tenaient au Centre des congrès de Prague. Les installations d'interprétation étaient assurées par une autre agence, ce qui représentait par la suite un obstacle assez important dans la communication entre les interprètes et les techniciens quand il y avait des problèmes techniques.

L'une des conditions du cahier des charges de cet appel d'offre pour les services d'interprétation exigeait des interprètes chargés de travailler pour la Présidence une expérience de l'interprétation dans le cadre des institutions européennes ou organismes internationaux. Si l'on prenait cette condition à la lettre, cela signifiait que tous pouvaient être presque uniquement des interprètes accrédités auprès de l'UE. Mais il s'est avéré que les «organismes internationaux» pouvaient être compris d'une manière plus large, à savoir aussi des ONG, des organisations à but non lucratif ou des sociétés multinationales, etc., et c'est ainsi que, parmi les interprètes qui figuraient sur la liste approuvée de cette agence, certains n'avaient encore jamais travaillé pour les institutions européennes et ne connaissaient donc pas le contexte de certaines réunions ritualisées, ni l'eurojargon ni la terminologie spécialisée, les abréviations usuelles, acronymes, renvois, etc. Ce qui par la suite a eu parfois un impact assez négatif sur le déroulement de l'interprétation dans certaines réunions (voir les réponses aux questionnaires).

Tandis qu'à Bruxelles la majorité des réunions se tenaient dans un régime linguistique intégral (23 x 23 langues), à Prague la langue la plus utilisée dans les réunions était l'anglais. Les groupes de travail des experts se déroulaient uniquement en anglais. Le régime linguistique le plus répandu y était le suivant: l'anglais, le français, l'allemand et le tchèque (c'était le cas de 2/3 des réunions) ; parfois l'italien et l'espagnol venaient s'ajouter à la liste. Rappelons que les équipes d'interprètes à Prague étaient composées selon les règles habituelles du marché local, à savoir que les interprètes étaient exclusivement tchèques et travaillaient dans les deux directions – vers la langue maternelle (langue A), le tchèque – et vers la langue étrangère (langue B). Ils faisaient donc le retour pour les délégués étrangers et quand ils travaillaient vers le tchèque ils servaient de relais pour leurs collègues interprètes des autres cabines. À Prague le retour était beaucoup plus fréquent, car les délégués tchèques ainsi que les présidents tchèques des séances étaient plus nombreux qu'à Bruxelles. Au total, l'agence a assuré l'interprétation dans 45 réunions et a fait travailler environ 100 interprètes. Ajoutons, pour les statistiques, que la DG SCIC a couvert en République Tchèque avec ses interprètes accrédités et fonctionnaires 19 réunions ministérielles et sommets ou Conseils informels.

La distribution des questionnaires aux délégués se faisait directement dans les salles – en les posant sur les tables des participants et en les ramassant à la fin de la réunion – mais le retour des questionnaires remplis était très faible, c'est pourquoi avec l'aide des collaborateurs de l'Office du gouvernement tchèque les questionnaires étaient par la suite aussi envoyés aux délégués par courriel. Nous avons ainsi obtenu au total 52 questionnaires.

La distribution des questionnaires aux interprètes contractuels se faisait aussi soit directement – dans les réunions où l'auteur de cet article travaillait comme interprète elle remettait les questionnaires à ses collègues – soit en les envoyant aux interprètes par courriel par l'intermédiaire de l'agence. Nous avons obtenu ainsi 32 questionnaires.

4.1.2.2. Distribution des questionnaires à Bruxelles

Pour les réunions tenues à Bruxelles (groupes de travail, comités et Conseils des ministres) trois types de questionnaires ont été préparés :

a) pour les interprètes accrédités (fonctionnaires et free lance confondus) ayant le tchèque comme langue maternelle (langue A) ;

b) pour les interprètes accrédités (fonctionnaires et free lance confondus) ayant le tchèque comme langue étrangère passive (langue C) ;

c) pour les délégués tchèques en tant que présidents des réunions.

La distribution des questionnaires aux délégués et aux présidents des réunions au Conseil a été plus compliquée que prévu. Les Tchèques des groupes de travail à Bruxelles en charge de présider les réunions pendant les 6 mois de la Présidence étaient souvent très nerveux et stressés, c'est pourquoi nous avons décidé de suspendre la distribution des questionnaires et de la recommencer à la fin de la Présidence, ce qui s'est avéré être une décision très judicieuse. Dès le mois de juillet 2009, travaillant à Bruxelles, nous contactons personnellement les délégués tchèques dans les groupes de travail qui – n'étant plus sous la pression des responsabilités découlant de la Présidence – répondaient sans problème, sincèrement et dans la bonne humeur aux questionnaires. Nous avons aussi profité de l'aide de la coordonnatrice de la DG SCIC des interprètes tchèques pendant la Présidence qui a fait suivre les questionnaires sur les adresses électroniques des départements de la coopération avec l'UE dans les différents ministères et administrations tchèques et les présidents des groupes de travail nous les ont envoyés remplis. Le tchèque a été utilisé dans 98 groupes de travail. Nous avons obtenu les réponses de 24 d'entre eux.

La distribution des questionnaires aux interprètes s'est effectuée de la même manière – sur place, pendant les réunions en travaillant avec les collègues – et par courriel via le responsable de la cabine tchèque à la DG SCIC. Nous avons obtenu 21 réponses des interprètes de langue maternelle tchèque (sur un total de 89 interprètes de cabine tchèque⁷) et 11 réponses des interprètes ayant le tchèque comme langue étrangère passive (langue C – au total 31 collègues).

4.1.3. Discussion et résultats – interprétation en République tchèque

La situation y était spécifique par rapport à Bruxelles pour plusieurs raisons :

1) le régime linguistique était plus restreint (dans la majorité des cas 3+1 : anglais, allemand, français et tchèque), ce qui signifiait que la majorité des participants était obligé de parler une autre langue que sa langue maternelle. 14 des 20 délégués ont répondu qu'ils écoutaient l'anglais si l'interprétation n'était pas assurée dans leur langue maternelle. De même, si les délégués tchèques ne s'exprimaient pas en tchèque, ils utilisaient le plus souvent l'anglais (32 cas, l'allemand seulement 2 fois, le français 5 fois, le slovaque 2 fois). Le nombre total de réponses est

⁷ Situation en juillet 2009.

plus élevé que le nombre de questions, car certains délégués indiquaient plusieurs langues dans lesquelles ils étaient capables de parler dans les réunions ;

2) le tchèque était utilisé beaucoup plus fréquemment qu'à Bruxelles, les experts invités venaient très souvent de Tchéquie, car la Présidence avait à cœur de montrer que la problématique en question était très bien traitée dans notre pays. C'est pourquoi les interprètes travaillaient de manière bidirectionnelle surtout pour les délégués étrangers. Les délégués, tchèques ou étrangers, étaient conscients du fait que l'orateur pouvait être à la source des problèmes pour les interprètes ;

3) il a été déjà dit plus haut que l'anglais était la langue la plus utilisée, que c'était la *lingua franca* des réunions. Il découle des questionnaires que cela causait pas mal de problèmes au niveau de la compréhension des orateurs dont l'anglais n'était pas la langue maternelle et qui n'en avaient pas les connaissances suffisantes – mauvaise prononciation et intonation, structure inappropriée et inadéquate des phrases et formulations, lecture rapide et monocorde d'un texte préparé par écrit, parfois vraiment incompréhensible tant pour les délégués que pour les interprètes ;

4) la composition des équipes d'interprètes : le relais de certains collègues vers le tchèque était assez souvent critiqué. Cela s'expliquait en partie par le fait qu'ils n'avaient pas l'expérience de la problématique de l'UE et ne connaissaient pas la terminologie (critique assez régulière de la part des délégués tchèques, qui disaient que les interprètes ne savaient pas utiliser la terminologie appropriée ou usuelle, voire anglaise si le terme tchèque n'existait pas) et l'eurojargon. Mais très souvent c'était la conséquence de l'arrivée des documents à la dernière minute et seulement en anglais. Il découle des questionnaires que les interprètes qui ne sont pas accrédités à Bruxelles et ne travaillent pas pour les institutions européennes, n'ont pas l'habitude de se préparer uniquement à partir de documents en anglais, à la différence de leurs collègues accrédités de la DG SCIC, même si l'anglais n'est pas leur langue de travail. À titre d'information, parmi les 32 questionnaires obtenus, 16 interprètes ont répondu qu'ils n'étaient pas accrédités et donc ne travaillaient pas pour Bruxelles et les réunions de la Présidence à Prague étaient pour eux quelque chose de tout à fait nouveau. Ils commentaient les sujets comme très spécialisés et difficiles, ce fait était mentionné aussi par nombre de délégués qui qualifiaient les sujets de très complexes avec une terminologie spécifique comme la législation communautaire, le droit d'auteur, l'entraide judiciaire, les technologies de l'information, la PAC, le droit pénal, les systèmes de transport intelligents, etc.

L'analyse des questionnaires nous a assez clairement démontré combien il était nécessaire d'avoir une bonne expérience de l'interprétation pour les instances européennes et que la condition d'accréditation dans le cahier des charges de l'appel d'offre pour les services d'interprétation aurait dû être prise plus au sérieux par l'agence.

4.1.4. Discussion et résultats – interprétation à Bruxelles

Nous avons analysé ici trois types de questionnaires (1. Délégués et présidents de séance : 24 questionnaires ; 2. Interprètes ayant le tchèque comme langue

A: 21 questionnaires; 3. Interprètes ayant le tchèque comme langue C: 11 questionnaires). Nous nous sommes intéressés à :

1) la qualité des interventions des présidents de séance tchèques du point de vue des interprètes. Si les délégués parlaient le tchèque, alors le plus souvent, selon les interprètes (23 réponses sur les 32 questionnaires), ils lisaient leurs interventions préparées à l'avance avec un débit trop rapide et monotone. À cet égard, les interprètes appréciaient beaucoup plus les interventions des autres délégués qui pour la plupart ne lisaient pas leurs discours. Les délégués eux-mêmes répondaient (20x) que lorsqu'ils ne parlaient pas tchèque ils utilisaient l'anglais, mais les collègues interprètes avaient assez souvent des problèmes avec cet « anglais » – la structure des phrases étant plutôt tchèque de même que la prononciation et l'intonation. Les interprètes avouaient qu'ils ne réussissaient pas toujours à surmonter ces difficultés. Les collègues ayant le tchèque comme langue passive critiquaient souvent le tchèque des délégués disant qu'ils n'arrivaient pas à comprendre les phrases syntaxiquement trop compliquées, les idiomes, les anecdotes et les histoires « drôles » des orateurs tchèques ;

2) la qualité de l'interprétation du point de vue du délégué tchèque et collaboration mutuelle avec l'interprète. Nous avons obtenu au total 24 réponses des présidents des groupes de travail (agriculture, pêche, douanes, propriété intellectuelle, impôts directs et indirects, coopération policière, vétérinaires, groupes ad hoc, échange d'informations, etc.). 18 réponses évaluaient l'interprétation comme bonne, 4 comme très bonne et seulement 2 comme moyenne. Dans le même temps, les délégués avouaient qu'ils étaient conscients que la cause des problèmes et des difficultés était imputable à l'orateur même. Ils appréciaient notamment la préparation des interprètes et le fait que les interprètes les contactaient toujours pour demander des documents et des instructions. Les délégués étaient aussi capables de comprendre que parfois l'interprète tchèque était dépendant de la qualité d'une autre interprétation qu'il prenait en relais ;

Il y a eu un autre aspect spécifique de l'interprétation que nous avons déjà remarqué de par le passé et que nous avons voulu vérifier dans notre enquête. De quoi s'agit-il ? L'orateur lui-même qui parle tchèque, mais plus souvent les autres membres de la délégation tchèque, vérifient l'interprétation à partir du tchèque vers la langue étrangère (le retour), le plus souvent vers l'anglais (15 réponses). Mais il se peut très bien que l'anglais ce jour-là ne soit pas la langue de retour en cabine tchèque ni une langue vers laquelle on interprète en direct. La cabine anglaise peut très bien dépendre par exemple du retour du tchèque vers le français, il y a donc un grand décalage entre l'original tchèque et la version anglaise, il peut y avoir des télescopages ou des omissions et le délégué tchèque parfois attend trop longtemps avant de continuer son intervention. Nous avons donc demandé aux délégués tchèques s'ils contrôlaient l'interprétation et dans 18 cas ils ont répondu que oui et dans 14 des cas ils étaient conscients que ce n'était pas la langue interprétée en direct qu'ils contrôlaient.

3) niveau de difficulté des sujets traités du point de vue des délégués et des interprètes. Et les délégués et les orateurs ont constaté que très souvent c'était l'orateur lui-même qui « contribuait » aux problèmes de l'interprète par son intervention trop rapide, lue, mal structurée et incohérente. Mais les sujets y ont contribué aussi en grande partie. Nulle part l'éventail des sujets traités n'est aussi large et complexe qu'au Conseil, à la Commission ou au Parlement européen. Il est intéressant de constater que c'étaient les agriculteurs qui se plaignaient *ex post* le plus de la qualité de l'interprétation. Nous savons tous que l'agriculture et la PAC sont un domaine très sensible dans tous les États membres, il se peut donc que ce soit plutôt une réaction politique de la part des délégués ? Mais ce ne sont que des spéculations qui mériteraient une analyse plus approfondie aussi dans les autres cabines et langues.

Pour tous les interprètes il s'agissait d'un énorme défi à relever, mais aussi d'un stress permanent, surtout en position de relais pour les autres cabines, notamment en cas de retour, ils ressentaient tous une fatigue accrue et une grande responsabilité. Selon l'évaluation des délégués, mais aussi de la Représentation permanente de la République tchèque auprès de l'Union européenne, l'interprétation dans la grande majorité des cas a été appréciée de manière très positive non seulement par les délégués mais aussi par les autres interprètes.

5. Recommandations et conclusions

Notre projet de recherche n'est pas encore terminé, l'analyse plus fouillée des questionnaires continue, nous sommes en train de procéder aux croisements statistiques et de chercher des dépendances plus poussées entre les différentes réponses. Néanmoins, à ce stade, nous pouvons faire déjà quelques recommandations préliminaires⁸.

5.1. Recommandations aux délégués

1. Les délégués doivent être en contact avec les interprètes pour leur fournir les documents nécessaires et les informer sur leurs positions, s'entendre avec eux sur la terminologie spécialisée dans un esprit de confiance et de transparence mutuelle.

2. Les délégués devraient avoir plus d'informations sur le régime linguistique et sur les spécificités de l'interprétation au sein de l'UE.

5.2. Recommandations aux interprètes

1. Une coopération de toute l'équipe d'interprètes est tout à fait nécessaire: il est utile d'informer les autres cabines des spécificités de la terminologie, du

⁸ Voir aussi le mémoire de maîtrise de TRUBKOVÁ, Jana: *České předsednictví Rady Evropské unie z pohledu tlumočnicků a delegátů* (The Czech EU Presidency from the point of view of Interpreters and Delegates). Institut de Traductologie, Université Charles de Prague, mai 2010.

contexte d'actualité, de donner des renseignements sur l'orateur, de distribuer et d'échanger des documents et prévenir à l'avance les collègues des difficultés possibles.

2. Une bonne préparation aux réunions est tout à fait indispensable : recherche et étude active de documentation et préparation de glossaires. La connaissance passive de l'anglais comme un prérequis minimum nécessaire pour une compréhension des textes de conférence (qui pour la plupart du temps ne sont disponibles qu'en anglais, surtout dans la phase initiale des travaux de la réunion) s'avère indispensable.

5.3. Recommandations aux étudiants en interprétation

Tout ce qui a été dit auparavant est pleinement valable pour les étudiants. Nous ajouterons en plus que les futurs interprètes doivent surtout s'entraîner à interpréter aussi des orateurs-locuteurs non natifs, ce qui est très important notamment pour l'anglais. Les étudiants, quelle que soit leur combinaison linguistique, doivent avoir au minimum un anglais passif, doivent s'entraîner à interpréter des orateurs rapides qui en plus lisent leurs discours, s'orienter dans des discussions animées, doivent suivre l'actualité politique, économique et sociale dans leurs pays mais aussi dans le monde, pour mieux comprendre les allusions et les divers contextes, bref doivent manifester une certaine curiosité intellectuelle en plus de toutes les compétences et aptitudes nécessaires pour devenir un bon interprète de conférences professionnel.

SKIRTS AND SUITS IN CONFERENCE INTERPRETING: FEMALE INTERPRETERS AND MALE CLIENTS ON THE CURRENT ROMANIAN MARKET

LILIANA SPÂNU*

ABSTRACT. In this article, we use semi-structured interviews to examine the relationship between women conference interpreters and their male clients on the Romanian interpreting market in order to understand how highly skilled female interpreters fare on an unregulated market. Our findings show that the relationship between male clients and female interpreters moves beyond the linguistic dependence of the employer on the employee to a professional dependence. This shift blurs the boundaries between personal and professional. I argue that women conference interpreters in Romania are dependent on male clients for advancement in their career. This dependence becomes breeding grounds for harassment behaviours to which women respond with tolerance. However, these practices lead to the devaluation of highly skilled professional women as well as to the devaluation of their occupation.

Keywords: female interpreters, male clients, informal market, harassment, tolerance

Introduction

In recent years, between 2000 and 2006, in Romania, there has been an increase from 0.5 to 0.9 in the number of self-employed workers in the category that incorporates the occupations of conference interpreters, translators, architects, lawyers, journalists, artists and other liberal professions, namely “specialists with intellectual and scientific occupations” (National Institute of Statistics 2001, 2004, 2007 quoted in Chivu 2009). Despite the formal recognition of conference interpreting as an occupation in Romania in 2008, once it was introduced within the national classification of economic activities, and its ranking next to other professional occupations, freelance conference interpreters in Romania are still not organised in formal associations and there are no institutions representing their rights.

This article reports the results of a qualitative research conducted on the experience of both men and women professional interpreters on the Romanian labour market. In this paper I examine the relationship between women conference

* **Liliana Spânu** is an alumna of the department of Applied Modern Languages from Babeş-Bolyai University, Romania, and of the department of Gender Studies from the Central European University, Budapest, Hungary. She is currently an intern for a Romanian non-governmental organization dealing with reproductive rights. This article is based on the results of the thesis written in partial fulfillment for the degree of Master of Arts in Gender Studies. E-mail: lili_spanu@yahoo.com

interpreters and their male clients on the Romanian private interpreting market in order to understand how highly skilled female interpreters fare on an unregulated market.

I argue that women conference interpreters are dependent on male clients for advancement in their career. This dependence becomes breeding grounds for harassment behaviours to which women respond with tolerance. However, this practice leads to the devaluation of highly skilled professional women as well as to the devaluation of their occupation.

It may appear strange to state that there is no mutual dependence between the conference interpreter and the client, since the client also depends on the interpreter's services. However, because the Romanian interpreting market is relatively new and dynamic, this relationship moves beyond the linguistic dependence of the employer on the employee to a professional dependence of the conference interpreter on the recruiter, one that blurs the boundaries between personal and professional.

The reason why I am highlighting the importance of this situation is to better understand how professional women conference interpreters, with high levels of education, special skills and aptitudes, with knowledge in all the fields of the socio-economic life, social and cultural knowledge of all their working languages' countries, who work under very much pressure and who have so much responsibility are devalued on an informal, non-structured interpreting market. At the same time, the aim of this paper is to understand how conference interpreters manage to be proud of being part of their profession and keep a high professional level while they have to tolerate the practices that devalue their work and their profession and do not organize in a professional organization.

Data

A total of fourteen in-depth interviews were conducted in April 2009 with six male and ten female conference interpreters. To supplement these interviews, five to seven questions were sent via email to five conference interpreters or trainers in conference interpreting, who were not available for a face-to-face interview.

The informants are mainly Romanian conference interpreters and/or trainers of conference interpreting, who work either on the Romanian or on the foreign market, within different age groups, with different language combinations, with varied professional backgrounds and different experience in the field.

In order to locate potential informants, I have used word-of-mouth referrals which have facilitated my access to other interested subjects. At the same time, I have used mailing lists from my previous university groups to identify people who work in this field and I have also put up an add on an online group for translators and conference interpreters about conducting interviews for a project on the experience of being a conference interpreter in Romania.

More than half of my interviewees are graduates of the same university and of the same department ("Babeş-Bolyai" University, Cluj-Napoca, Romania, Faculty

of Letters, Applied Modern Languages Department, MA in Conference Interpreting) or current professors of the undergraduate or postgraduate programmes in conference interpreting.

The interviews lasted approximately thirty minutes to one hour and they consisted of both open-ended and closed-ended questions, mostly descriptive questions, designed to provide information on the interpreters' professional background, their experience on the private interpreting market, their perceptions of the Romanian and the foreign interpreting markets, strategies used to get access to assignments, the status and the nature of the profession in the country, their views about changes in the occupation, the relationship between interpreters and clients and other practices within this occupation.

Gender and the informal work

The literature on informal economy addresses the characteristics of two main sectors: that of the “sweatshops, child labour, outwork” and other unregulated work arrangements where the “employment relationship is not recognized or protected” (ILO 2002: 1-4) and that of the skilled workers, who decide to be self-employed or who earn additional incomes and who are in the position to opt out of the formal labour market and become entrepreneurs (Mattera 1985 quoted in Losbe, Else and Kingslow 2002: 16). Women tend to be marginalised, together with the immigrants and the African Americans, in the most vulnerable jobs, that lack protection, where the contribution is invisible, which are not unionised and which isolate them in exploitative working conditions (ILO 2002; Mattera 1984; Bernasek 1999).

Women are more likely to be found in these informal work arrangements because of the barriers that prevent them from accessing jobs in the formal economy (discrimination, impossibility to balance work and family life), due to the fact that these informal labour market offer more independence, more opportunities for flexible work practices or because they have certain natural skills that have a higher demand in the informal economy (Hoyman 1984: 74-75; Losby *et al* 2002: 15).

In addition to these arguments, my research finds that in certain skilled professions which are dominated by women, the characteristics of the two sectors of the informal economy can be found together in the same work arrangement. More precisely, in my study, conference interpreters in Romania are part of an unregulated private work arrangement, but since they are skilled workers they can opt out of the professional status of employee and become freelance entrepreneurs. At the same time, indeed, more women can be found in this informal work arrangement. Although there are no written testimonies regarding the interpreters in Romania, my interviews revealed that the proportion of women conference interpreters who either work on the market or who are in training is dominant. However, my research also shows that conference interpreters are never forced to be part of the informal labour force, but that they choose this type of arrangement

because it offers more flexibility and better chances of increasing their earnings and advancing their careers.

The work conditions that characterize the informal sectors where women are overrepresented (especially home-based work or street vending), are generally inferior to those in the formal sector in terms of earnings, work arrangements, legal and social protection, unionization and job security (Renaut 2004). Under these circumstances, they are not able to sign formal written employment contracts, their working hours are irregular and the services they provide vary depending on the employer. According to the International Labour Organization, the poor quality of the work conditions, the absence of a proper labour law and the lack of unionization all contribute to the vulnerability of the female workers on the informal market.

The above characterization of the informal market is also applicable in this case, since the interpreting market in Romania lacks regulations and written rules regarding the occupation of conference interpreting. The Romanian private interpreting market is very dynamic and relatively new. There is little knowledge about the work of interpreters and no quality consciousness among clients. At the same time, my findings show that even if clients have to sign written contracts with service providers, this practice is not common on the Romanian market and the consequences of this lack of clearly stated work conditions are not beneficial for the work of interpreters. Namely, they are expected to be constantly available to the needs of their employers, they are required to do extra services or to work more without compensation and there is no professional association or union to represent and protect their interests in this work relationship.

One aspect that the literature, which I have consulted, on the informal economy only mentions but does not address in detail in the context of the informal market, is the **gendered** relationship between the employer and the employee. Renaut (2004: 3) states that the workers on the informal market have no power to negotiate their work conditions or their compensation with their employers. The International Labour Organization (2004) describes the relationship between employer and employee in the informal economy as being “less stable” and indicates that the work relationship usually develops between a male employer and a female employee. The literature on domestic work, to which I will also refer in my analysis, focuses on the dimensions that the hierarchical relationship between the employer and the domestic worker takes in the context where both parties are female: maternalism practices¹ and deference behaviours (Lan 2006; Rollins 1985). However, none of these analyze the gendered nature of these exploitative relationships established between a male recruiter and a female employee in the informal labour market.

¹ Psychological exploitation that characterizes the two women in this relationship where the employer gives the employee a sense of belonging, gives her emotional support, love, gifts, in exchange for loyalty, obedience, unpaid long hours of work and extra services.

In my findings, gender is an integral part of the relationship between a male client and a female service provider. As I will show in the following, the professional dependence of the interpreter on the client takes a new dimension, that of the male dominance over the female, which results in harassment² behaviours. Following Acker's arguments (1991), this division of labour, with the male client in the position of power holder while the woman is powerless and dependent on the client's professional resources is a gender division. This gender division is created by the male client but it is maintained, in the case of conference interpreters, by the characteristics of the informal labour market.

Dependence of female conference interpreters on male clients

A review of the literature on informal work arrangements (Rollins 1985; Hondagneu-Sotelo 2001; Romero 1992; Lan 2006; Schein 1994) has revealed that there are two main dimensions of the work relationship, one of exploitation and another of empowerment.

Domestic employment in particular is one informal labour arrangement where this personal relationship becomes grounds for labour and psychological exploitation, created and reinforced through demands of deference, of gratitude, of extra services, of extra hours of work and also through maternalism (since the bond is mainly between a female employer and a female employee) (Rollins 1985). However, the intimacy that can develop between the two parties can also empower the employee in this work arrangement, since the quality of this relationship increases the worker's chances of negotiating better work conditions, better schedules and even access to other jobs (Hondagneu-Sotelo 2001; Schein 1994).

Because of "the way things get done" on the Romanian private market, interpreters need key power holders that could help them to get access to job opportunities, provide future formal and informal recommendations, provide access to important networks and contacts. Although the interpreters that I have interviewed are aware of other possible marketing strategies that they could use in order to increase their visibility, informal networking is considered the only efficient strategy in this occupation. This structure of the market creates a dependence of the interpreters on their clients, on conference organizers, on the companies that provide the equipment for the conferences and on other colleagues. However, in this particular informal labour market the most powerful decision maker is the client. In this context, the relationship between the interpreter and the client becomes a hierarchical one.

On the Romanian private interpreting market the large majority of interpreters are women and as my informants recall, the key actors that recruit and

² In this article, I use the term harassment in a broad sense to incorporate repeated verbal or sexual advances, statements or remarks, intimidation, threats, labour exploitation, association with other occupations and other gender or work-related unwanted behaviours which are offensive to the worker involved, which cause the worker to feel threatened, humiliated, mocked, harassed, which interfere with the job performance, which undermine the job security and which create a threatening work environment.

pay the interpreter are men. Ana, 3 years of experience on the market describes this common situation:

“I almost always worked for men. I can’t even remember any woman. Men are always my clients. And that implies...another disadvantage: if you’re young and you’re nice to them, you’re quite often sexually harassed and you have to deal with it.”

Therefore, although this article focuses on professional highly educated women, as my research showed, the relationship between the female conference interpreters and the male recruiters is also unequal and this hierarchical relation is part of everyday work experiences in an unregulated work environment. Moreover, since retaining permanent contact with the employer is an integral part of the practices within this occupation, the professional relationship between the interpreter and the client is at the same time exploitative and empowering.

However, since the interpreting occupation on the Romanian market is female dominated, another power relation comes into play, that of the male client who can provide access to important resources over the female interpreter who needs referrals, access to job opportunities, access to important networks in order to succeed in her career. My findings show that in this context harassment practices become a regular practice within the occupation.

Gendered manifestations of harassment

If the practices within this occupation create a professional dependence of the employee on the employer, the fact that there is a woman who provides the interpreting services in this work arrangement, results in the interpreter being exposed to different types of harassment behaviours.

During my interviews, all of the male and female interpreters reported either having experienced harassment personally or having heard stories from their colleagues of such incidents. In these situations, as described by my informants, the perpetrators were all men, most of them clients or conference interpreters, and the harassed were mainly women conference interpreters aged from twenty-four to sixty.

Harassment is part of the everyday life of the conference interpreter and it takes place either within the actual work setting, during lunches and dinners or outside it. As Robert tells me, the harassment in this occupation takes various forms and the experience seems to be something that interpreters have to come to terms with:

“In our profession, there are a large number of small harassments (including sexual). Especially when the interpreter accompanies an official delegation on a trip “the girls” are “courted” by all sorts of delegates and politicians, “the boys” are taken for “porters” (from carrying luggage to doing all sorts of small errands) and are confronted with all sorts of other indecent proposals.”

As he indicates, the most common type of harassment is verbal harassment, but at the same time he mentions instances when interpreters were asked to carry out other functions than what their job description entails and also incidences of sexual harassment. Incidences of sexual jokes, remarks or indecent proposals were also described by other informants. The experience of physical harassment was never mentioned during my interviews.

My research shows that the most common type of harassment that conference interpreters speak about is the verbal harassment. My informants repeatedly stressed that they are very often called by their first names and are referred to as “girls”, regardless of age or level of education. Cezara recalls such a situation, when she was working for the Romanian Ministry of Agriculture and the Romanian officials treated her and her colleagues as “the girls who translate”: “But we were not girls. We each had a certain age, we were well dressed and the foreigners treated us as formal as possible.”

This story also indicates that interpreters feel offended and humiliated by these instances and they perceive them as mocking and depreciative towards their work and their profession. However, none of my informants reported having acted against this type of offence or having confronted their clients. This situation is problematic since it actually suggests an acceptance of a power relation.

Similar types of behaviour are also described by Goffman (1956) and Rollins (1985) when referring to the acts of deference that the employers expect from the domestic workers in another informal work environment. Namely, except in very few instances, domestic workers are called by their first names, are expected to talk to their employers using their last name or to refer to them in deferential terms such as “Ma’am” and female domestic workers are always called “girls”, regardless of age.

This use of language also conveys a power relationship between the employer and the employee. It also confirms the inequalities between the two parties. Since this relationship is established between a male client and a female interpreter, these inequalities are also maintained through the socio-cultural power of male dominance over the female.

Apart from this, Mara explains that due to lack of knowledge regarding this profession, in Romania the label of “the girls from translations, who translate...” is commonly used when reference is made to interpreters. Clients calling interpreters by their first names and referring to them as such suggests that they consider this to be a feminine occupation. At the same time, my interviewees explained the high proportion of women conference interpreters as being a result of the fact that women have specific qualities and skills, such as “attention to details”, “interpersonal skills”, “flexibility”, “adaptability” and therefore that women are naturally gifted for certain occupations. This view reinforces the gender hierarchies in the workplace, where the skilled occupations are understood in terms of “man’s work” and unskilled work is labelled as “feminine”.

Ana spoke about the sexual remarks and jokes that she is often exposed to when she negotiates the payment for the interpreting services:

“When they hear the amount of money you ask, they go: “What are you going to do? Are you going to give us some striptease session? Why are you asking that much?”

This type of humour, that draws attention to the sexuality of women interpreters, puts interpreters in a vulnerable position and also devaluates their competences. Sometimes these remarks or “flirty comments” turn into real sexual invitations. Otilia, 4 years of experience on the market, remembers several instances when she was asked to come in the client’s room “to discuss things further”.

The sexual jokes and remarks that interpreters are faced with on a regular basis sometimes escalate and turn into sexual advances that put interpreters in uncomfortable positions. Ada, 3 years of experience on the market, speaks about the jokes that she sometimes gets from clients in a detached manner. One of them was “maybe you don’t remember the number of your room tonight and you can come to 113”. However, she also adds: “but this is taken as a joke”.

However, there are situations when the jokes become more serious and interpreters tell me that these experiences make them feel uncomfortable:

“Politicians are always a bit flirty. So that’s also part of the job. If you’re a young woman interpreter, they try to flirt with you because you’re the only woman so they have to talk to you and take you nicely. I felt uncomfortable because a guy over 60 started coming on to me all the time.” (Carolyn)

There was only one instance when an informant mentioned indecent looks, but in some cases women interpreters talked about intimidation or actually feeling threatened by their clients. Ana tells me that it always happens that older clients make explicit sexual invitations to the interpreters and that in these situations the interpreter must have enough sense of humour not to feel intimidated or upset.

“One morning I had to go to Satu Mare to a conference on social programmes and my client was a 65-year old Spaniard from Madrid, he was a grandfather. When he saw me and my colleague, who was also blue-eyed and blond at the time and really sweet, after quite an ecstatic look, his first words were: “oohh, that’s great! So tomorrow morning at 8am I expect both of you in my room with breakfast in bed”.

Such situations serve to devalue the role of conference interpreters and also create a sexualized image of the conference interpreter that reinforces the authority of men in this work setting. Moreover, given the fact that as MacKinnon (1979) points out, “the gendered definition of certain jobs include the sexualization of the female worker”, especially in informal work settings where women are service providers, the low value that this occupation has on the Romanian market

can also be explained by these images that reinforce the gender inequalities within the workforce.

Apart from the verbal and non-verbal types of harassment that my informants are particularly exposed to, the power dependence of female service providers on male clients also results in an exploitation of services. As a consequence, interpreting is often being mixed up with other female dominated occupations.

The relationship between the client and the interpreter in the work environment sometimes takes the form of an abuse of power. For example, Roxana recounts that she was verbally harassed and threatened by her client that she would never work on the Romanian market, if she had refused to interpret while being off duty. Unfortunately, this experience is not singular in Romania and male clients often feel that they have the power to request longer working hours and extra services. A dominant characteristic of the Romanian employers that was frequently mentioned by interpreters is that they have the tendency to “make the most out of every penny they feel they give the interpreters” and therefore they request their services during meals or even during breaks.

Many conference interpreters reveal that clients, especially high officials, consider them “personal accessories” that they are entitled to. At the same time, they explain that the work that they have to do as freelance interpreters varies according to the client’s demands. A similar picture is depicted by Romero and Hondagneu-Sotello (2001) when referring to the domestic work, which is understood in broad terms, since there is no standardization regarding the types of assignments it entails. In my study, since most of the interpreters do not have a clear job description and since they do not sign contracts with the beneficiaries, this often results in confusion between the job of a professional conference interpreter and a “pretty, smiling personal assistant” who is ready to make a cup of coffee if necessary during a meeting among businessmen.

There are a number of explicit services that women in particular are required to fulfil. Even though my informants are hired to interpret at different meetings, they find themselves having to play hostesses, to cater for conferences, to make coffee, to pick up documents for the seminars at the reception of the hotel and give them to the participants, to arrange lunches and dinners, to give out pencils or pick up the evaluation survey filled in by the participants at the end of the seminar. Sometimes they are even asked to do the shopping for delegates, as Timea, 20 years of experience on the market, tells me: “It happened to me and not only with politicians but also with administrators in ministries. Especially if you travel as their interpreter, they invariably want you to do their shopping. Buy the perfume for the wife.”

Most often, interpreters are required to provide translation services apart from interpreting and be tourist guides for foreign delegates. Ana’s words reveal such realities:

“I’ve been a tourist guide for innumerable times for foreign guests who just want to visit the town...so I’ve been about twenty times at the History Museum and thanks to this opportunity I know so many things about this town you can’t even imagine...”

To summarize all that was mentioned before, clients regularly expect both female and male conference interpreters to provide various services, apart from interpreting: when women are expected to play hostess or make coffee, men are expected to help the technicians, to move the furniture or to be porters. This situation is the same for both the younger and the older generations and the lack of a clearly defined job description was perceived by my informants as resulting in interpreting being commonly mixed with a large number of other occupations.

Another very common situation on the Romanian market is to be hired to interpret from one language into another and to be asked during the conference to interpret in or from another language. Ada tells me that at a conference she was asked to interpret from English into French, a practice that is called “retour”³, that requires additional training and an extra set of skills and when she refused, she was verbally offended by the organizer.

Apart from the extra services that the interpreters are expected to provide, another important aspect is what they are assumed to be. The most common association is with secretaries. Many of my interviewees expressed anger at these situations and they explained that this confusion is related to the fact that very often in Romania clients use their personal secretaries for interpreting services and therefore the role of the interpreter becomes diffused.

These requirements of extra services and these misunderstandings are widely shared by the clients and they result in the trivialization of the roles of conference interpreters, in lack of respect and willingness to acknowledge their skills and qualifications.

Conference interpreters’ reactions to harassment

The characteristics of this informal system, where professional interpreters depend on clients for contacts, referrals, future jobs and reputation can lead to different forms of power relations within the working arrangement. Since this dependence is gendered, with the power in the hands of the male employers who provide contacts, job opportunities and future recommendations for female conference interpreter, this power relation between the male client and the female interpreter encourages different types of harassment behaviours. My findings show that women are aware of these power relations and react to these everyday

³ The French term **retour** refers to interpretation in both directions using two languages. For example, “I know you’re A language is French and your B is English, but do you do a retour?” = Do you interpret from French into English as well? (AIIC’s Conference Interpretation Glossary)

behaviours using particular strategies that would allow them to maintain contact with the male clients and live through the experience.

Schein (1994: 4-8) also depicts these type of behaviours within formal professional and organizational systems such as academia, law, management, where the same characteristics of the labour market (need for mentoring, time invested in education, need for mobility) encourage tolerance and patience from the powerless.

Women conference interpreters seem to consider that the jokes, the sexual remarks, the sexual gestures, their association with secretaries or with hostesses have become part of their working life and that this is the price they have to pay in order to stay in this profession. Only one of my interviewees told me that she actually felt harassed and aggressed by her client. The other informants did not label these behaviours as “harassment” but spoke about them in terms of “indecent or inappropriate proposals” that are unpleasant and make them feel uncomfortable.

As stated before, interpreters think that these incidents occur very often and they list among the main reasons their young age, their attractive appearance, their gender and their willingness to help the client and communicate with him. As Otilia tells me, the “funny comments and jokes” that she received happened because she is friendly with her clients: “To me it happens because I’m nice, friendly, open to people. Some don’t realize where the limit is and they try to push the boundaries.” Interpreters themselves state that these types of behaviour are also triggered by the interpreter herself, by the attitude she conveys, by the way she looks at people. Timea, 20 years of experience on the market, stated that she was lucky not to be exposed to any comments or unwanted behaviours because “I’m not excessively beautiful or anything like that and I wasn’t even when I was in my twenties or thirties. I wasn’t the sort of person who invites men swarming around and I never had this kind of problem at all.”

Although there may be a “profile” of the interpreter who has to face these attitudes, the common understanding is that “it happens” on a regular basis, with or without reason and the interpreters’ reactions are also quite varied.

The most common response to “indecent” looks, comments, or jokes is to try to “laugh it off” or ignore the particular incident. Interpreters consider these to be disadvantages of their job and when they talk about them they try to minimize these behaviours by saying that “this is taken as a joke” or “if you don’t have enough sense of humour you can be a bit intimidated if not upset because of that.” However, this willingness to tolerate instances of harassment as part of the job and not openly counteract them can also be perceived as gendered ways of reacting. These are expected female behaviours and by smiling or ignoring them, women conference interpreters reinforce the gender inequalities in this work relationship.

Female conference interpreters know that these incidents happen to everyone in the profession and they consider them almost a common part of their work. When they describe these situations they always refer to them as “funny

stories” and it seems that another way of coping with these situations is by attempting to discuss them openly and with a smile on their face.

Those interpreters who respond to their clients’ unwelcome behaviour do so by declining it gently and politely. Carolyn, 6 years of experience on the market, tells me that “you have to be clear that you do not welcome such attitudes”, but she also stresses the fact that you have to stay polite as much as you can:

“The thing is that you cannot be rude even if someone makes you an offer that is indecent. You have to be nice because it’s a client or part of a conference so you cannot be rude. Be firm, but in a nice way.”

In general, women conference interpreters state that there is little that they can do in order to stop these behaviours, particularly in the cases when the clients have access to important resources and for these reasons they try to be polite and to some extent tolerate it. Mălina, 2 years of experience on the market, explains that being open and friendly to clients, making a good impression, talking to them and showing her willingness to travel and work, even when she is tired after a long day, is part of the job. This is what interpreters refer to as “public relations” skills, which are fundamental in getting information about assignments, in getting support from key actors in various domains, in getting recommendations and therefore in advancing their careers. In general, it is considered appropriate that the client asks the interpreter more personal questions than the interpreter can ask. In these instances none of my interviewees reported having told their clients that they prefer not to answer certain questions.

At the same time, female conference interpreters are aware of the impact that a very strong complaint against a client might have on their career. Ana tells me that since she had many fights with her clients because of the way they treated her and because of the lack of respect towards her work, she gets less assignments in Romania:

“I made a huge scandal and of course he never called me again. I’m famous now because I am the only one who had a fight with him, who dared, and of course I am poorer now because of that fight.”

Faced with the possibility of unemployment, women conference interpreters try to tolerate these incidents and to compromise. Even when they find the clients’ requests humiliating, very few of them strongly object. Carolyn, who was very often expected to provide various services for her clients, tells that at the moment, even if it stills happens very often to be asked to make coffee, she does not accept this behaviour: “Well, I’m not here for that. Just ask your secretary or your assistant, we’re interpreters and we’re not supposed to serve you.”

However, my interviews revealed that conference interpreters relate to the requests of the clients in two different ways. Some of my interviewees explained that their willingness to accept certain requests depends to a large extent on the

relationship that they establish with the clients. For example, if Ana likes the person she works for, then she is happy to work late or to accompany delegates to dinners and help them communicate. She considers that it is her choice to do so. Others seem to be more aware of the existing power decision that their clients have. For example Timea, 20 years of experience on the market, is not that rigorous about her requirements and she would skip a lunch break or she would accept to work at a press conference without her booth partner even when this takes place after the conference because she thinks that it is not in her interest to refuse the client if she ever wants to get another assignment: "I don't want to alienate him by saying no".

Many interpreters say that in the beginning of their careers they did not refuse to provide extra services or to work late in the evening or during meals because they considered that these were opportunities for them to show their clients that they were available and willing to work. This may indicate that young female interpreters in particular are more willing to compromise in order to access the market and that once they are more established in this profession they tend to refuse assignments for personal or moral reasons, they start educating their clients in matters such as payment, working day, work conditions and services they provide.

However, the fact that interpreters are aware that they have to tolerate certain requests from clients and to provide extra services, sometimes even outside what they consider to be their job description, suggests that there is a power relation that is maintained by the informal nature of the system. By harassing the female interpreter and asking her for extra services, the male client puts her in a vulnerable situation and also devalues the professional skills of the interpreter. In addition, since the harassment is part of the everyday experience of conference interpreters and because it is hard to trace, as it is not formally reported, the consequences of these behaviours are also invisible.

Therefore, under these circumstances, the gender inequalities on this informal labour market, where the male is the power holder and the female is the unskilled labour force, become invisible. As I have already pointed out, the harassment takes the form of sexual jokes, sexual remarks, sexual advances, indecent looks, asking the female interpreter to work longer hours or from languages for which they have not been contracted, repeated sexual advances and other similar requests, but it is impossible to trace the employment consequences of these incidences. Particularly since there is no professional association that could represent the freelance interpreters' rights in front of their clients, women find themselves on their own in these situations and the way they cope is by minimizing or laughing it off. In addition, their submissive reactions to these gender manifestations of the male dominance and the fact that these harassment behaviours become components of the work relationship reinforce the gender inequalities and even make them invisible. In conclusion, these practices reinforce the power of the client and devalue the skills and the competences of the female conference interpreter.

Conclusions and Future Research

The interpreting system currently existing on the informal Romanian labour market requires a constant need for informal and formal referrals and promotes a professional dependence on power holders that can help the interpreters get access to job opportunities and advance their career.

Since on the Romanian market the large majority of interpreters are women and their clients are predominantly men, a gendered power relationship develops between the female service provider and the male client. In this context, harassment practices become part of the everyday professional life of the conference interpreter. The perpetrators are all men, most of them clients or conference participants, and the harassed are mainly women conference interpreters, aged from twenty-four to sixty.

However, both men and women conference interpreters are exposed to various such behaviours. Most commonly interpreters are exposed to various forms of verbal harassment but they also report incidences of sexual advances, indecent looks and even intimidation and threats. At the same time, in an unregulated working environment incidences of exploitation of services provided by the interpreters are commonplace in Romania. These instances are meant to confirm the inequalities within the employer-employee relationship, to enforce the power dependence of the female interpreters on their male clients and they imply a degree of disrespect towards professionals.

Although female conference interpreters find these experiences uncomfortable, they consider them as a part of their working life and they most often tolerate rather than report such incidents. The most common strategies that they employ in order to cope with different types of indecent behaviour are either "laughing it off", ignoring it or declining in a polite, gentle way. The characteristics of the system that promotes this type of unequal working relationship and the fact that this behaviour is not reported, makes it invisible and hard to trace.

In an unregulated working market these women's competences and skills as professional conference interpreters are trivialized.

The question that still remains is why conference interpreters tolerate the practices that devalue them and their profession and why they do not organize in professional organizations that could help them formalize their skills, negotiate with the power holders and maybe even prevent the exploitation that they are faced with. Without trying to promote the idea of a professional association as the only viable solution to the practices on this informal market, I believe future research should take into consideration the advantages of having such a professional association. On the other hand, I also believe that further research is needed in order to understand how men in this occupation experience their position on an unregulated market.

BIBLIOGRAPHY

- ACKER, J. (1991) "Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations" In Lorber, J. and Farrell, S. A. (eds.). *The Social Construction of Gender*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 162-179
- CHIVU, L. (2009) *Romania: Self-Employed Workers* Romania: Institute of National Economy, Romanian Academy [available online]: <http://www.eurofound.europa.eu/comparative/tm0801018s/ro0801019q.htm>
- GOFFMAN, E. (1956) "The Nature of Deference and Demeanor", *American Anthropologist*, 58 (3), pp. 473-502
- HONDAGNEU-SOTELO, P. (2001) *Domestica: Immigrant Workers Cleaning and Caring in the Shadows of Affluence*. Berkley, CA: University of California Press
- International Labour Office (2002) *Women and Men in the Informal Economy: A Statistical Picture Geneva*
- International Labour Office (2004) *Global Employment Trends for Women*
- MACKINNON, C. A. (1979) *Sexual Harassment: The Experience In Sexual Harassment of Working Women: A Case of Sex Discrimination* New Haven, London: Yale University Press, pp. 25-55
- ROLLINS, J. (1985) Deference and Maternalism In *Between Women: Domestic and Their Employers*. Philadelphia: Temple University Press, pp.155-203
- SCHEIN, V. E. (1994) "Power, Sex and System", *Women in Management Review*, 9(1), pp. 4-8

INTERPRETACIÓN VS. MEDIACIÓN CULTURAL – REFERENCIAS AL ÁMBITO EDUCATIVO ESPAÑOL

IULIA BOBĂILĂ*

ABSTRACT. The paper *Interpreting vs. cultural mediation: references to the Spanish educational system* aims at offering a perspective on the current debate regarding the competencies required from a cultural mediator and those of a “public service interpreter”. From the point of view of a communicative situation, most scholars argue in favour of a dialogical approach in the case of a “public service interpreter”, with all the consequences deriving from that. The steps towards the definition of a new profession are also discussed as well as the relationship between cultural mediation and interpreting in education settings, with reference to the immigrants’ integration in the Spanish educational system.

Keywords: Interpreting, public services, mediation, education, profession

En las últimas décadas, España se ha convertido en un país de destino para un número considerable de inmigrantes y el desconocimiento de la lengua y la cultura española llevan a situaciones difíciles desde el punto de vista de la eficiencia comunicativa, en el caso de los problemas relacionados con los aspectos concretos de la vida pública. Teniendo en cuenta el dinamismo de una interacción de este tipo, estamos ante un proceso en el que los participantes asumen alternativamente los papeles de emisor y receptor; por lo tanto, las competencias y la postura del intérprete involucrado en una comunicación “dialógica” despiertan un interés creciente.

Si pasamos revista brevemente a la historia de las preocupaciones relacionadas con la integración de los inmigrantes, vemos que Australia es el país que inició y consolidó la delimitación formal de la interpretación que tiene lugar en los diferentes contextos de la vida social, a partir de los años 1950 del siglo XX, como respuesta a la necesidad de encontrar una solución para el flujo de inmigrantes que cruzaba sus fronteras. Como consecuencia, en 1977 se creó la Autoridad Nacional de Acreditación de los Intérpretes, idea adoptada por relativamente pocos países; en los países de habla anglosajona se introdujeron varias denominaciones concerniendo las actividades de interpretación en los

* **Iulia Bobăilă** is Assistant Lecturer of Spanish and English at the Faculty of Letters, the Department of Modern Applied Languages, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca. She holds a PhD in Linguistics and she is the author of various articles related to cultural studies, translation and interpreting. E-mail: iuliabobaila@yahoo.fr

servicios médicos, la educación o el ámbito jurídico-administrativo: en Gran Bretaña se utiliza, a partir de los años 1990 el sintagma “public service interpreting”, en Canadá se emplea a menudo “cultural interpreting” mientras que otros autores optan por “community interpreting” haciendo hincapié en el aspecto de la mediación, con vistas a la integración en una comunidad. En España hay dos centros principales de investigación y formación en este ámbito, uno en Granada, donde funciona el grupo GRETI (bajo la coordinación de la profesora Anne Martín) y otro en Alcalá de Henares, FITISPos (Formación e Investigación en Traducción e Interpretación en los servicios públicos), bajo la coordinación de la profesora Carmen Valero Garcés. En 2002, el grupo de investigación de Alcalá de Henares organizó el primer congreso dedicado a la traducción e interpretación para los servicios públicos y tres años más tarde tuvo la oportunidad de organizar un segundo encuentro con la misma temática.

Teniendo en cuenta la naturaleza compleja de la actividad del intérprete que desarrolla su actividad en tales circunstancias, era casi inevitable que surgieran varias controversias en cuanto a sus competencias. Por un lado, al intérprete le hacen falta competencias similares a las del intérprete de conferencia pero también aptitudes específicas para las situaciones comunicativas en las que está involucrado, sintetizadas por Roda Roberts (1994) del siguiente modo:

- asegura el acceso a los servicios públicos, lo que supone un contacto más frecuente con varias instituciones públicas;
- se enfrenta más bien a la interpretación de diálogos y no de discursos;
- las lenguas de trabajo son, alternativamente, lengua origen y lengua meta;
- su presencia es más visible que la del intérprete de conferencia, debido a su participación activa en el proceso de comunicación;
- las lenguas de trabajo son mucho más numerosas en comparación con el número relativamente reducido de lenguas utilizadas en la diplomacia o en el comercio internacional;
- la posición de neutralidad queda en entredicho y el intérprete se ve obligado a adquirir las competencias de un verdadero mediador cultural.

Por otro lado, esta última responsabilidad – la de mediación cultural – suscita unos intensos debates en cuanto a la posibilidad de establecer relaciones de inclusión o superposición de las competencias con aquellas previstas por la postura de mediador, teniendo en cuenta el hecho de que, en varios países, ha surgido la necesidad de delimitar la profesión de *mediador cultural*. En su estudio, “Interpreting as mediation” (2008), Franz Pöchhacher analiza las acepciones del término *mediación*, aduciendo que los debates alrededor del estatus del intérprete para los servicios públicos surgen justamente de las ambigüedades conceptuales. Según el autor, las definiciones corrientes propuestas en los diccionarios para “mediación”, se refieren sea al sentido de intervención para atenuar unos conflictos de cualquier tipo, mencionando de paso la referencia a los conflictos diplomáticos, sea a la posibilidad de utilizar el término para enfatizar la idea de un *medio* de transmisión

de información. Sólo esta opción parece responder al sentido en el que lo emplean los que estudian los procesos de traducción e interpretación, tanto como una transferencia entre dos idiomas como, sobre todo, desde el punto de vista de la transferencia cultural. No obstante, a diferencia del traductor, cuya actividad se inscribe entre estas pautas sin la necesidad de imponer exigencias suplementarias, la lista de competencias del intérprete, sobre todo del que trabaja para los servicios públicos, tiene que incluir entre los primeros requisitos sus capacidades de interactuar con los demás: “Compared to (written) translation the concept of interpreting clearly foregrounds the interpersonal dimensions of the translational process. This is reflected in most definitions, which usually describe interpreting as enabling communication between persons or groups who do not speak the same language. Rather than an abstract intermediate position between languages (and cultures), mediation in interpreting thus relates also to the position of the interpreter between the communicating parties. This intermediate position is at the heart of the Latin expression underlying the term for interpreter in English and in many other (Romance) languages. The origins of the word ‘inter-pres’, though not conclusively established, have been associated with ‘inter partes’, designating the human mediator positioned between two sides or parties (Hermann 1956/2002:18)” (Pöchhacher 2008: 12).

De esta imagen del intérprete situado ‘entre’ los dos participantes en un diálogo, deriva un potencial problema que remite directamente a algunos aspectos relacionados con la ética profesional: en el caso de la interpretación para los servicios públicos, que supone - por parte del intérprete - una posición de mediador, incluso en el sentido físico, literal, al situarse éste *entre* los dos interlocutores, Pöchhacher apunta con razón que incluso el mayor o menor acercamiento de uno o de otro puede dar la sensación de una falta de equidistancia respecto a la transmisión del mensaje: “[...] we might think of the interpreter’s distance or proximity to either party, or ask whose side the interpreter is on – which would land us right in the middle of the controversy surrounding the interpreter’s role” (Pöchhacher 2008: 12-13).

Volviendo a los sentidos sugeridos por la definición lexicográfica, el autor mencionado recurre a los trabajos de Hatim y Mason (1990), distinguiendo finalmente tres tipos de mediación:

- comunicativa, destinada a crear puentes de conexión entre lenguas y culturas;
- contractual, cuyo propósito es solucionar los conflictos que pueden surgir por las diferencias culturales;
- cognitiva, que depende directamente de la capacidad del intérprete de asimilar/filtrar los contenidos del discurso al que se enfrenta.

Los tres tipos de mediación identificados podrían funcionar como un sistema de evaluación de las competencias enumeradas en varios países europeos que se han visto obligados a asegurar condiciones de integración de los inmigrantes, a través del “mediador intercultural”. Es discutible, aduce Pöchhacher, en qué medida

pertenecen a una profesión denominada como tal, ya que ciertos requisitos de la lista de aptitudes prevista en la descripción de la profesión se superponen con los de un intérprete. Para ejemplificar, cabe mencionar el ejemplo de Italia, donde a un “mediador intercultural” se le exigen las siguientes competencias:

- entender las necesidades y los recursos de los inmigrantes;
- interpretar y traducir (actividades vistas como “mediación lingüística”);
- comunicar en base a las competencias culturales (actividad llamada “mediación intercultural”);
- orientar las relaciones entre los servicios públicos y los inmigrantes.

Pöchhacher subraya un aspecto en el que coincidirían seguramente todos los intérpretes, es decir, reducir la actividad de interpretación estrictamente a las coordenadas de una mediación estrictamente lingüística es inaceptable, una vez admitida la necesidad de que el intérprete posea también competencias culturales. En estas circunstancias, nos enfrentaríamos a consecuencias preocupantes en cuanto al estatus profesional del intérprete, desde el punto de vista de la ambigüedad del área de definición de su trabajo, en una posible lista de profesiones reconocidas en toda su especificidad.

Por otro lado, en el caso de España, Dora Sales Salvador apuntaba en 2005 que, aunque el Ministerio del Interior reconocía oficialmente la profesión de “mediador cultural”, los efectos reales, de puesta en práctica de esta confirmación teórica, eran casi nulas. Además, desde el punto de vista de la investigadora española, la preparación del mediador cultural, por la naturaleza de sus competencias, supera en complejidad la del intérprete: “Con todo, el mediador es algo más que un traductor/intérprete, pues la traducción /interpretación es sólo un aspecto de la mediación, que se perfila como una modalidad de intervención social” (Sales Salvador 2005).

A partir de estos debates es absolutamente necesario que tomemos en cuenta algunos de los criterios que permiten la definición de una profesión (según las propuestas formuladas en 1994 por Holly Mikkelson), subrayando algunos de los detalles que nos parecen relevantes en el contexto actual:

1. *aclarar la terminología, lo que supone establecer una denominación unitaria, universalmente aceptada, de la profesión*; es la razón por la que hemos insistido sobre los debates concerniendo este aspecto, con todas las consecuencias que derivan de las dificultades presentadas;

2. *aclarar el papel del intérprete para los servicios públicos*; se impone delimitar las competencias que justifiquen circunscribir una profesión distinta. Por un lado nos enfrentamos a problemas terminológicos que se convierten en mucho más que un simple “capricho” lingüístico: en una sociedad basada en el pragmatismo y la competitividad, la superposición de las competencias sólo puede llevar a una ‘profesionalización’ aproximativa. Por otro lado, los que abogan por una flexibilidad del trabajador, para evitar las situaciones problemáticas en caso de que surja la necesidad de reorientación laboral, podrían objetar aduciendo que una

“lista” demasiado estricta de competencias llevaría a la imposibilidad de insertarse rápidamente en el mercado de trabajo.

3. *asegurar la formación de los intérpretes para los servicios públicos;*

Los retos que se presentan ante la enseñanza universitaria nos obligan a volver a pensar en la dirección que damos al proceso de formación. Necesitamos puntos de conexión de la enseñanza con una realidad cada vez más multicultural, lo que supone, a nuestro modo de ver, cumplir con dos condiciones: conocer las dificultades a las que se enfrentan los inmigrantes y colaborar con las instituciones que son responsables de su integración. Se habla mucho de la discrepancia entre las direcciones de especialización de la universidad y los requisitos del mundo en el que vivimos - el caso de los intérpretes para los servicios públicos sería uno de los contraargumentos posibles; no obstante, es esencial que los objetivos de las administraciones centrales o locales tengan eco en los objetivos formulados en los programas de estudio. A modo de ejemplo, hay administraciones locales españolas en las zonas de Valencia, Aragón sau Andalucía, cuyo Protocolo de intervenciones para inmigrantes resultaría útil cuando se trata de decidir las direcciones de la formación de los intérpretes.

4. *asegurar la formación de los formadores;* se trata de un aspecto que se podría solucionar a través de la colaboración con los formadores de aquellos países que se han enfrentado ya a los problemas incipientes de la definición del papel y las competencias del intérprete para los servicios públicos. Es digno de señalar el estudio llevado a cabo por Carmen Valero Garcés (2006) respecto al alto nivel de estrés de los intérpretes que trabajan en este ámbito.

En España, como respuesta a las exigencias generadas por la situación concreta de los inmigrantes, la Universidad de Alcalá de Henares ofrecía en cierto momento un Curso de Traducción e Interpretación para Hospitales y Centros de Salud, en las lenguas árabe, chino, francés, inglés, polaco, rumano, ruso, etc., teniendo como objetivo adquirir la *terminología* característica para el ámbito sanitario y las diferencias culturales que pueden intervenir en la relación médico-paciente. Una propuesta más reciente del mismo centro universitario es el Máster de Traducción e Interpretación para los Servicios Públicos, que se propone un enfoque más específico de los ámbitos investigados, incluyendo la preparación de los alumnos para facilitar la integración de los participantes en los *procesos de comunicación* que tienen lugar en el contexto administrativo, sanitario, educativo o jurídico. A su vez, la Universidad de La Laguna proponía para el curso 2009-2010 una especialidad que, bajo el título de “experto”, intentaba responder a las exigencias del mercado pero el final de la expresión detallada del título universitario era, paradójicamente, mediador... “lingüístico”: EUTISC: Experto universitario en traducción e interpretación para los servicios comunitarios: Mediadores lingüísticos. Es sólo un ejemplo que muestra lo difícil que es ponerse de acuerdo cuando surge la necesidad de una innovación en el mercado de trabajo, aunque se trate del territorio de un sólo país.

Los casos presentados en los artículos de especialidad se refieren más bien a los contextos sanitario y jurídico, por lo cual vamos a presentar brevemente la situación en el contexto educativo, para referirnos a las dificultades de los inmigrantes rumanos en España. Según las estadísticas del Ministerio de Educación español, en las escuelas de España hay alumnos procedentes de casi 90 nacionalidades, se hablan más de 50 idiomas y no es de extrañar, en estas circunstancias, que los profesores se quejen de la falta de implicación de las familias de los alumnos inmigrantes en el proceso educativo. El fenómeno se debe, en parte, a los problemas de comunicación causados por el desconocimiento del idioma, la cultura e implícitamente del sistema de enseñanza español. Cabe señalar que en España existen estructuras similares a las asociaciones de padres de Rumanía, llamadas AMPA (Asociaciones de Madres y Padres de alumnos y alumnas), reunidas en una confederación, CEAPA; según sus datos, el 40% de las asociaciones que la integran han recurrido a un así llamado *mediador intercultural* para contribuir al acercamiento entre las escuelas y las familias de inmigrantes. En su proceso de integración en la vida del colegio, los padres de los alumnos rumanos suelen recurrir a la ayuda de amigos rumanos que hablan español o basarse en sus propios conocimientos de español, aunque sean imprecisos. Los que estudian el fenómeno señalan que la tendencia general de los inmigrantes rumanos parece ser la de aprender la lengua española y evitar, de esta manera, recurrir a un intermediario (traductor o intérprete), lo que les ayuda, tal vez, a solucionar directamente los conflictos escolares de sus hijos¹.

Para comprobar el estado actual de la cuestión, hemos distribuido varios cuestionarios a los profesores de secundaria de algunas zonas de Cataluña, Murcia y la Comunidad de Madrid. Los cuestionarios fueron repartidos en distintos colegios, pero a veces los profesores no sabían contestar a las preguntas por no haber tenido la oportunidad de trabajar con un intérprete, así que se las dieron a los servicios sociales, sobre todo los de Madrid (dado que éstos se reparten por zonas, varias escuelas se las dieron a los mismos servicios sociales). El cuestionario contenía básicamente preguntas abiertas, pero también preguntas cerradas y una pregunta de tipo elección múltiple. Los resultados parciales de la encuesta que estamos haciendo muestran que los docentes españoles no están muy familiarizados con la figura del intérprete en el entorno escolar. Aunque una figura “abstracta”, “ideal”, de un profesional de esta categoría parece situarse en una posición alta en la escala de valores, los conocimientos concretos sobre la manera en la cual podrían colaborar con el intérprete faltan completamente. Cabe

¹ En un artículo de prensa publicado en noviembre del 2007, Esther Monzó, profesora de Traducción e Interpretación en la UJI señalaba que el rumano «es un idioma demandado pero más por carácter social porque la persona rumana tiende a no pedir traductores y a aprender el idioma español», lo que nos da a entender que los rumanos se integran con bastante facilidad en la sociedad española. Esto se debe tal vez a las similitudes lingüísticas y culturales entre los dos países». (<http://www.educaweb.com/noticia/2007/12/03/interculturalidad-convivencia-centros-educativos-perspectiva-profesorado-12660.html>)

mencionar la inseguridad que sale a la luz cuando se trata de la denominación de la profesión: los que contestaron a las preguntas afirmaban que está muy valorado el “mediador”, pero no se suele trabajar con el “intérprete”.

Las ofertas de especialización de las universidades representan sólo uno de los posibles pasos adelante para asegurar la calidad en el proceso de mediación/interpretación en contextos que llegan a requerir, a veces, competencias de asistencia social. Queda por ver si esta profesión se puede adaptar eficiente e inmediatamente al mercado de trabajo, desarrollando su propio código ético y definiendo mejor sus pautas de profesionalización.

BIBLIOGRAFÍA

- GIMÉNEZ ROMERO, Carlos (1997) “La naturaleza de la mediación intercultural”. *Revista de Migraciones*, 2, Madrid, pp. 125-159.
- MARTÍN, Anne (2000): “La interpretación social en España”. Dorothy Kelly (ed.) *La traducción y la interpretación en España hoy: Perspectivas profesionales*. Granada: Universidad de Granada, pp. 207-223.
- MIKKELSON, Holly: *The Professionalization of Community Interpreting*, <http://www.acebo.com/papers/profslzn.htm>, última consulta 25.09.2009
- PÖCHHACHER, Franz (2008): “Interpreting as Mediation” en Carmen Valero Garcés, Anne Martín (ed.), *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin’s Publishing Company.
- ROBERTS, Roda (1994) “Community Interpreting Today and Tomorrow” en Peter Krawutschke, (ed.) *Proceedings of the 35th Annual Conference of the American Translators Association*. Medford, NJ: Learned Information, pp. 127-138.
- SALES SALVADOR, Dora: «Panorama de la mediación intercultural... y la traducción/interpretación en los servicios públicos en España», http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id_article=1115, última consulta 15.01.2010.
- SASSIER, Monique (2001) *Construire la mediation familiale*. Paris : Dunod.
- VALERO GARCÉS, Carmen (2006) «El impacto psicológico y emocional en los intérpretes y traductores de los servicios públicos. Un factor a tener en cuenta» en *Quaderns*, Revista de traducció, Universitat Autònoma de Barcelona pp.141-156.

THE LANGUAGE MEDIATOR IN ROMANIAN HOSPITAL SETTINGS

MARIA IAROSLAVSCHI*

ABSTRACT. As hospital settings in Romania are becoming increasingly multicultural working environments, the need for linguistic and cultural mediators is growing accordingly. The present paper means to analyze the current state of facts in what concerns the level of healthcare professional – language professional interaction and to pinpoint the specific requirements of the domain in general as well as in the Romanian context.

Keywords: language mediator, healthcare, patient, practitioner, survey, awareness.

Language barriers in healthcare have made the object of many studies, worldwide, and there is strong evidence that the whole healthcare process is at risk when these barriers are not overcome (Leanza 2007: 11). For instance, language differences between patient and clinician are associated with inappropriate diagnostic investigations (Hampers et al. 1999) which can lead to inadequate treatment (Vasquez & Javier 1991). One approach to addressing these barriers is working with a language mediator.

In the United States, due to the numerous linguistic and cultural challenges that must be confronted given the great ethnic diversity, language mediators working in the particular field of healthcare are recognized as such – healthcare interpreters/translators – and are present in virtually all major medical settings. As it is, few countries, cultures – and languages – make this particular distinction (thereby acknowledging the special qualifications required by the profession) and unfortunately, our country is not one of those that do.

The present paper aims to establish the relevance of the healthcare language mediator on the Romanian market and is the result of several months of observation spent in various hospital settings, as well as of a survey submitted to fifty Romanian medical practitioners working in six different medical establishments. Focusing on survey analysis, the first half of the article shall thus attempt to convey a clearer image on the degree of interaction with foreign

* **Maria Iaroslavschi** is a graduate of the Department of Applied Modern Languages, Faculty of Letters, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca and is also alumna of the European Master in Conference Interpreting, Cluj-Napoca. Her fields of interests include community interpreting and assessment techniques in conference interpreter training.

languages and language professionals of the Romanian healthcare personnel. Subsequently, we shall look into the roles and attributions of healthcare interpreters in general as well as into the particular requirements they have to comply with at a national level.

As the need for interpreting services is generally linked to the clients' assessment of their own language skills, we believed it relevant to ask the fifty participants to the said survey to declare their mastery of the five main foreign languages commonly offered by the Romanian schooling system and most sought after on the national market: English, French, German, Italian and Spanish. Not surprisingly, results prove that English is the most widespread foreign language amongst medical professionals. Spoken by 90% of respondents, English is according to the participants' own assessment, best mastered by medical residents (aged 26-33) and specialist physicians (aged 30-45) who, for the most part, assess their English skills as advanced and intermediate.

More specifically, in what concerns writing skills, 50% assess their level of written English as advanced, 40.91% as intermediate while 9.09% admit to having beginner competence. A slight difference is visible when it comes to speaking abilities: 51.1% declare their level of spoken English to be advanced, 35.65% intermediate and 13.33% beginner.

Spoken by 68% of our respondents, French is the foreign language of choice for primary care physicians (aged 40-55) who assess their language competence as advanced or intermediate.

This English-French polarity in residents and specialist physicians on the one hand and primary care physicians on the other is age determined and it is the result of the gradual consecration of English as the new lingua franca of science in general and of medicine in particular (Fischbach 2007, Greere 2007: 11).

As for the three other major languages taken into consideration, respondents' skills stand as follows: **German**: 32% have German competence which they assess as: elementary: 42.88%, intermediate 50% and advanced 7.14%; **Italian**: 30% have elementary speaking skills while 20% are intermediate users. **Spanish**: 12% of respondents have speaking competence in Spanish, which they assess, for the most part as basic.

Another aspect we held to be important was the participants' contact with foreign languages at their workplace or while carrying out various profession-related activities.

Results stand as follows: 18% of participants make contact with foreign languages on a *daily basis* while carrying out their professional activities, 46% *frequently* do so, 34% find themselves in such circumstances only *occasionally*, while 2% have *never* made contact with foreign languages at work or in a professional circumstance. As to the *form* of contact with languages, 56.25% mention bibliography, 25% patient-to-physician relationships, 10.42% indicate their studies/scholarships abroad and 8.33% international conferences.

The above results merely confirm that multilingualism has become an undeniable reality in Romanian medical settings as well and implicitly raise the need to assess the role and attributions of language professionals functioning as community interpreters and translators in this particular field.

As regards the interplay medical professionals – language professionals, 59.2% of all survey participants declare to have used language services at least once in their careers or, to be more accurate: 6.1% used language mediation services once; 34.7% needed them 2 to 3 times, 16.3% 4 to 10 times while 2% required a language professional's services more than 20 times throughout their careers.

On the other hand, 40.8% have *never* used language services for one of the following reasons: 18.4% have never been in a situation requiring it and 22.4% declare to have had, in all cases, enough foreign language competence themselves so as to manage without the help of a mediator.

Having needed language services 1 to 3 times at the most, the great majority of respondents could therefore be called *occasional users*. Some 16.8% are *regular users* (3 to 10 times) and a mere 2% are *frequent users* (>20 times) of language mediation services.

A closer, “per language”, analysis of the above results shows that indeed, with a ratio of 2,5 to 1 beginner/intermediate language users tend to ask for interpreting services considerably more than their more skilled peers. If such results confirm the general belief that speakers who deem their foreign language competence to be sufficient generally avoid using an interpreter and rely solely on themselves, further inquiry is nevertheless needed in order to establish the objectivity of the language level self-assessment as well as the efficiency and accuracy of the unmediated communication process.

Furthermore, we tried to determine the link between *client satisfaction* and the subsequent use of the same language specialist by his/her medical employer.

Results show that 43.33% of respondents who used language services were pleased with the providers' work and asked for their help again when in need, 36.67% were satisfied with their language mediators but did not use their services again as the situation never arose, 3.3% were displeased with the provided services and therefore found somebody else for subsequent events while 16.67% contacted somebody else but without a particular reason.

On the one hand, such results highlight a general tendency of building steady professional collaborations while on the other hand, the fact that almost a fifth of the interviewed medical professionals used the services of another language mediator when again in need but with no particular reason, may point to a potentially worrying indifference or lack of awareness as regards the importance of good language mediation – especially in the field of medicine.

The way in which medical professionals got in touch with language professionals might also be of interest from the point of view of marketing strategies. In this respect, results stand as follows: 31% of respondents referred to a

translation agency, 31% followed a peer's recommendation, 14% responded to an add in the media while 14% advertised in a specialized publication (e.g. Piața A-Z), in a local paper 7%, or on the Internet 3%.

Given the medical professionals' observed tendency of hiring language mediators upon peer recommendation the importance of establishing and maintaining a good reputation amongst clients cannot be emphasized enough. However, this particular goal can only be attained by constantly providing quality services.

But what exactly qualifies as "quality service" and how could the role of the Romanian healthcare language mediator be defined?

Healthcare interpreting has been the focus of various studies which illustrated and explained the very complex role of the healthcare language mediators as well as the various ways in which they choose – or are asked – to carry out their attributions (Amato 2007, Angelelli 2008, Bolden 2000, Bot 2007, Garcés 2007, Leanza 2007, Wadensjö 1998, etc.).

Jalbert (1998) put forward the following typology in order to explain the varying roles of the healthcare interpreter, according to the degree of the interpreter's "involvement" in the communication process. First, there is the case of zero involvement, when the interpreter serves as mere language converter and does not interfere with what the speaker says. Secondly, the healthcare interpreter could also serve as a "cultural informant" by helping the healthcare provider to better understand the patient. A third role would be that of "culture broker" or "cultural mediator". The culture broker needs to enlarge, provide explanations or synthesize the parties' utterances so as to help them arrive at a meaningful shared model – of care, behavior etc. (Leanza 2007: 14). A fourth role, eloquently referred to as that of "the advocate" comes up in the particular situations in which the interpreter chooses to defend the patient against the institution. However, as pointed out by Angelelli, Agger-Gupta, Green and Okahara (2004: 173)

"The patient advocate is a very demanding role requiring significant experience, judgment and confidence on the part of the interpreter, and involves potential invasiveness, controversy and risk, both for the patient and for the interpreter. [...] (Therefore) the decision to intervene as a patient advocate must be left to the interpreter's judgment as a healthcare professional. This degree of latitude within the scope of a set of standards may be new for interpreters but is not unusual in other professions".

Last, the role of "bilingual professional" transforms the interpreter into the healthcare professional as he/she is the one who leads the interview in the patient's language and then reports to the healthcare provider – the former being able to cope thanks "to prior training in healthcare or, in a more limited way, because of his/her knowledge of institutional practices and routines" (Leanza 2007: 14).

Indeed, all of these healthcare interpreting situations can be identified in countries where, due to greater multilingual variety, healthcare interpreting is a

better acknowledged profession and is also significantly more advanced in terms of targeted training and theoretical framework. In California for instance (Angelelli et alii 2004: 167), where over 224 languages are currently spoken, an actual healthcare interpreting association (The California Healthcare Interpreting Association) has been created and is now devoted “to improving patient health and well-being and increasing equal access to healthcare services by developing and promoting the healthcare interpreter profession, advocating for culturally and linguistically appropriate services, and providing education and training to healthcare professionals”. Moreover, in 2002 the association drafted one of the first codes of ethic of the profession – “The California Standards for Healthcare Interpreters: Ethical principles, Protocols and Guidance on Roles and Intervention”, a set of standards designed for “interpreters, providers, advocates, administrators and government”.

As to the Romanian context, due to an insufficient degree of professional acknowledgement, such accomplishments seem sadly utopical for the time being. In over 80% of cases, healthcare providers indicated they expected the interpreter to act as message conveyer and nothing more, while 57% of the interviewed practitioners declared they would under no circumstance tolerate any degree of cultural mediation or patient advocacy. If this situation is owed, as indicated, to a poor understanding of the profession and its many potential benefits, it is also the result of a still relatively reduced number of healthcare seekers in need of linguistic (and cultural) assistance.

However, since our country’s admission to the European Union, the situation began to slowly but steadily change and this reflects in the ever growing number of patients demanding language mediation in many major healthcare units. In 2009 for instance, 115 foreign patients sought medical assistance from the Emergency Hospital in Cluj-Napoca, some of which subsequently required a total of 585 days of hospitalization. During this period, according to the attending medical staff, a considerable fraction of the admitted patients asked for interpreting services and sometimes, when unavailable – which unfortunately tends to be the general case – hired their own language mediator. Sadly, in the absence of official records stating linguistic regimes and third party interventions in interview taking and patient to healthcare provider communication in general, further research is needed in order to determine more reliable numbers as well as details concerning patients’ profile – ethnicity, native language, special cultural requirements etc.

As seen from the survey analysis the demand for healthcare mediators is a definite reality and, though the national market niche still seems somehow vague and immature, the growing tendency of foreign patients seeking medical assistance in our country shall definitely impose structural changes in both the healthcare and the interpreting communities. As very well pointed out by C. Blake (2003): “if the goal is the best care possible and if better care is obtained with the use of trained language mediators, it is [or it shall become] an ethical imperative to hire such professionals” and of course, to properly train them in language studies programs.

SELECTIVE BIBLIOGRAPHY

- Amato A. (2007) The interpreter in multi-party medical encounters. *The critical link 4*. J. Benjamins, 27-39;
- Angelelli C.V. (2008) The role of the interpreter in the healthcare settings: A plea for a dialogue between research and practice. *Crossing borders in community interpreting. Definitions and dilemmas*. J. Benjamins, 147-165;
- Angelelli C.V, N. Agger-Gupta, C. E. Green, L. Okahara (2007) The California Standards for Healthcare Interpreters: Ethical principles, protocols and guidance on roles and intervention. *The critical link 4*, J. Benjamins, 151-167;
- Blake, C. (2003) Ethical considerations in working with culturally diverse populations: The essential role of professional interpreters. *Bulletin de l'association des psychiatres du Canada*, 6/2003, 21-23;
- Bolden, G. (2001) Toward understanding practices of medical interpreting. Interpreters' involvement in history taking. *Discourse Studies 2*, 387-419;
- Bot, H. (2007): Dialogue interpreting as a specific case of reported speech. *Healthcare interpreting*. J. Benjamins, 77-101.
- Feldweg, E. (1990) Should Conference Interpreters Specialize? *ATA IV*. New York: Alexandria VA: 161-167.
- Fischbach, H (2007) *Interview with H. Fischbach in P@nacea.org*: http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n25_semblanzas
- Garcès, C. V. (2007) Doctor-patient consultations in dyadic and triadic exchanges. *Healthcare interpreting*, J. Benjamins, 35-53;
- Gile, D. (ed.) (2001). *Getting started in Interpreting Research*; J. Benjamins, Amsterdam/Philadelphia;
- Greere A. (2007) *English for environmental professionals. Developing communication skills*, Clusium, Cluj-Napoca;
- Hampers, L (ed.) (1999) Language barriers and ressource utilization in a pediatric emergency department. *Pediatrics 103*, 1253-1256;
- Jalbert, M. (1998) Travailler avec un interprète en consultation psychiatrique. *P.R.I.M.S.E.* 8, 94-111 ;
- Leanza Y. (2007) Roles of community interpreters in pediatrics as seen by interpreters, physicians and researchers. *Healthcare interpreting*, J. Benjamins ,11-35;
- Neal H. (1962) *Better communication for better health*. Columbia University Press; New York;
- Snell-Hornby, M., Pöschhacker, F. & Kaindl, K. (eds.) (1994) *Translation studies: an interdisciplinary*. J. Benjamins, Amsterdam/Philadelphia;
- Vasquez, C., R. A. Javier (1991) The problem with interpreters: communicating with Spanish speaking patients. *Hospital and community Psychiatry* 42, 163-165;
- Wadensjö, C. (1998) *Interpreting as interaction*. London/New York, Longman;

CULTURAL VALUES IN INTERPRETING

CHIRIȚĂ LUANA AUDREY*

ABSTRACT. The importance of knowing the file and the intended translation function gives the translator or interpreter a set of instructions, requiring the translation to fulfil a certain function in the target culture. This does not spare the cultural mediator of challenges or of being challenged in his/her decisions.

Keywords: acceptability, cultural values, decision-making, equivalence, fluency, innocence (lack of), negotiation, sensitive texts, translatability, translation file.

Translation studies are an academic subject since the end of the '70s, when people started asking themselves whether linguistic and cultural phenomena can be translated or not. It is then that the notion of equivalence appeared, of the translated text to the source text. At the beginning interpretation studies were connected to translation studies.

This has led to a lengthy debate of the scope of equivalence. Starting from the identity notion as in the Bible, the conclusion was that one cannot translate exactly the same thing under the same form, and to the fact that sense fluctuates or that it is volatile (in deconstructivism and in postmodernism). Then the idea came of relevant similarity, which does not mean the same thing as identity, only keeping the relevant similar elements. It is true that this equivalence can be assessed from the formal, semantic, pragmatic, or other, point of view.

After all, each translation, seen as a process, needs setting a certain "scale of equivalence" (Chesterman 1997), set and undertaken by the translator, a setting of priorities depending on the translation file (Adab 1997). Once again, we are to deal with a decision-making process by the translator. This decision can be accepted or challenged by the final client, the latter case if the two parties use different parameters to identify translation parameters.

Another idea connected to translation, apart from deciding upon the equivalence of the two texts, is of the fluency of the final text, of the translation. Beyond the history of the notion, there are arguments for and against respecting the fluency in order to satisfy the final client.

* **Luana Audrey Chirita** is currently a conference interpreter with some experience both on the Romanian private market (since 1996) and with European institutions (ACI since 2002). Between 1996-2008 was a TA with the University of Bucharest, Faculty of Foreign Languages, French Department, Interpreters and Translators Unit. Research interests: cultural values and translatability, sensitive texts, decision-making and acceptability. E-mail: luana.chirita@gmail.com

One trend for fluency is that of modern text linguistics, which submits the idea of parallel texts, that is texts already existing in the target language, of the same field with the translated text, if possible on the very same topic. The interest of studying these texts by the translator is to produce a text which would be best integrated (from all the points of view) in the already existing text corpora, would sound as natural as possible.

On the other hand, this approach denies that there is the Other, and it is not ethic. The final text thus encourages cultural imperialism. In this respect, Venuti pleads (for the literary text) to *foreignize* it, and not to *domesticate* it, with a less fluent result in the target context. Anyway, translation taken as a text cannot be said to belong to the same category of texts as parallel texts in the source or in the target language.

Both the translator and the client are to be aware that there are several types of translations. The important step, when preparing the translation file and deciding upon the terms of reference is to clearly define the needs and the possibilities of the two stakeholders. It is essential for them to negotiate and to reach an agreement as to the type of translation expected to be delivered.

To sum up, the two are to set on the parameters of the text to be produced, and the client is to clearly express his/her wishes on the objective of the translation (according to the *skopos theory*), the level of formal, content and style equivalence, sometimes the possible revision of the initial text in the source language, the level of acceptability of the translated deliverable, etc.

There are obviously certain text changes (strategies) translators have to operate, which can be broken down in various classes according to their authors, options (Nida, Vinay-Darbelnet, etc.). Apart from these tools, it is up to the translator to find the best changes to translate metaphors, new words, names, slang, etc.

In what follows I intend to take three such case studies which challenged the interpreter not only from the language point of view, but mostly culture-wise.

As Toury (1995) puts an *emphasis on the need to contextualize whatever one sets out to focus on!*, the three examples selected from my own experience as an interpreter will be put into a context, and then analyzed. Without belonging to any school of translation theory, I however used certain theoretical landmarks to understand better my own practical choice, the rationale behind it, as well as to find an explanation for my behaviour. I strongly believe that theory is for a practitioner the best way to improve the quality of one's translations, and hence of the intercultural relations. And as there is no final or perfect version of TT, it is the ST that one should consider as a potential source of problems (Adab, 1997, 2000).

Examples

1) Cultural features

Context: Heterogeneous group of low ranking officials from the countries X and Z, of X, Y, and Z ethnic belonging, all waiting to be received by a higher

official from X. In order to de-tense the atmosphere, the ethnic Y speaks to everybody and utters a typical saying in such a context in the cultural space he belongs to. It is in the Y language. The interpreter understands the context and the wish to bring some humour into the context, as well as the message. The translation goes into X and Z.

Text: *Igy van, meg kell várni. Hat Koloszvár is vár!*

Into X: literal translation completely irrelevant – to be excluded from the very beginning, for reasons of semantic and contextual unacceptability – despite its “good” transcoding (in the sense of Seleskovitch and Lederer, 2002). *Așa este, trebuie așteptat. Păi și Clujul este cetate! (That is right, we have to wait. Well Cluj is a citadel, as well).* Such an uttering can only produce surprise to any final receiver of the message.

Modulation: *Aștept, ce să fac? Dacă-i musai, cu plăcere. (I shall wait, what else? If one has to, is a pleasure to do so – or something like in the French faire de nécessité vertu).* In this choice, the Transylvanian tone is preserved, in *musai*, of the verb *must*, as well as the contextual humour.

If we wanted to preserve the specific sounding item the listeners could identify – Cluj – the closest choice to a literal translation could be: *Așteptăm dacă trebuie, că doar și Clujul (ne) așteaptă! (We wait if we have to, As Cluj is waiting for us as well!)*

Another choice, again around Cluj, would be introducing another cultural well known item: *Așteptăm, așteptăm, că lung îi drumul Clujului! (We wait, of course we wait, for long is the road to Cluj!)*

Into Y: *We have to wait now, hopefully not for Godot* – makes us think of Becket, and brings some light and humour into the waiting tension.

2) Cultural equivalence

Context: A seminar in Romania on behaviour and attitudes, a speaker refers to *Max und Moritz*. The characters are used to set an example of unproductive small group attitude, not integrated into a multinational company, the reactions of the people around, of the management, etc. The speaker is German, speaks in English to a Romanian group of clients.

Literal translation – *Max and Moritz*. Acceptable only in a certain context, of a very literate public, or of former readers during their childhood of the moralizing adventures of the two urchins.

Cultural transpositions – *Lolek and Bolek, Pic and Poc, Păcală and Tândală, Stan și Bran* (Romanian equivalent for Laurel and Hardy), *Pat and Patașon, Chip and Dale* – are several choices to be adopted and adapted to the public. Thus, *Lolek and Bolek* are two cartoon characters known both by children of today, as well as by people aged below 40. *Pic and Poc* are again two boys from Romanian cartoons in the 70s and the 80s, therefore the target public is grown up, and rather limited in numbers. Another choice is that of *Păcală and Tândală*, two

characters from Romanian folk tales. *Stan și Bran* is the Romanian translation of the interwar sitcom characters Laurel and Hardy, well known by the public at large over 40. *Pat and Patașon* are characters already belonging to the Romanian cultural history in the precommunist period, therefore it is relevant only for a rather limited public. *Chip and Dale* are the two squirrels in Walt Disney's cartoons. What is then the most neutral and appropriate choice of Max and Moritz? Maybe the folk *Păcală and Tândală*. Anyway, it was my choice as interpreter.

3) Literal and ethical translation of sensitive texts

Social and political context: Representatives of a country X from the former soviet block and a representative of one of the biggest economic powers, Y. Smiling atmosphere and expectance of the public to enlightenment from the representative of the bigger power. A question from the public: *when do you think X will reach the level of Y?* Answer from the representative of Y: *When the bullfrog leaps and thinks it is flying, then it falls back on its ass.* The interpreter had several relevant choices, at different levels of language formality. The first is the literal translation, the others ranging from literal translation to equivalences such as *când o avea baba roși, când o face plopul mere și răchita micșunele, când mi-oi vedea ceafa, la Paștele Cailor, la Calendele grecești, ad Calendas graecas, etc.* The attitude of both sides was clear enough, on the one side expectant and ingratiatingly smiling, on the other, overt smiling arrogance. The interpreter's choice, for ethic reasons, was to get out of the game. The risk undertaken was to have her interpreting result challenged, which actually happened on the spot. The result – very far from the original – delivered to the public, was *it is very difficult to assess the moment X catches up with Y.* The speaker (who understood some X and had listened to the interpreting), smiled and said that the interpreter could not translate the saying, the room became quite lively, some people had understood the original answer, some did not. From the public someone took the mobile microphone and translated literally, the climax passed with the undertaken loss of face of the interpreter.

After all the years passed from the event, I still question myself upon that decision. Was it right or very wrong? Let us see further down some items that could be analyzed from the context above.

We are sometimes faced with borderline situations, where choices have to be undertaken, with consequences of either way. Very challenging, indeed, all the more difficult as in the booth there is time pressure, as well as human proximity pressure outside the booth.

Which are the values laying at the basis of the interpreter's decisions? In the case above, decision can be said to have been taken for personal ethics reasons (to react to a certain verbal and contextual form of aggression), as well as of macro-ethics (at social level, global relations – the speaker's attitude in an official position, comparing a country to a *bullfrog*, its future development landing on its

ass), but also of micro-ethics (at textual level, the words used). This very short text has political aspects. A really sensitive text one might say.

If we were to continue the analysis with the ethical level, we can observe a number of breaches from the following points of view: a breach of the ethics of representation, the interpreter being disloyal to the speaker, as well as a representation only very pale of the source text. A breach of the communication ethics: lack of cooperation with the Other, in this case with the aggressive speaker. From the ethics of service delivered – meeting the client’s needs – the issue can be debated, we can assume either way, as it is hard to believe that the target public wished to listen to such a crude and tough answer.

“En réunion internationale, la psychologie individuelle est moins manifeste que la défense d’intérêts catégoriels – qu’il s’agisse d’un pays, d’une profession, d’un parti. La solidarité ethnique, religieuse, culturelle joue, souvent à l’insu de chacun, mais joue toujours. Il est courant que l’on partage peu ou prou les préjugés de son pays à l’égard des pays voisins et que l’on ait tendance à considérer comme vérités universelles les idées admises dans son pays.” (Seleskovitch & Lederer 2002: 83)

Let us not forget also the context in which the interpreter developed as a professional, being marked by this becoming process: she belongs to the Y cultural space, and for some years she grew up in the former soviet block, where the relationship between the power and the masses as well as between the Big brother from the East and the Y country was much too similar to this particular attitude between the Bigger brother and Y.

Instead of summing up, I will remind what Dimitriu said: that “translators are never innocent”, and that they are “marked by the age and the culture in which they live, as well as by the power relations in that culture” (Dimitriu 2006).

And after all, I could bring about the argument of translator’s subjectivity – of how the “translated text relates to its reader’s expectations” and that “their own understanding of the source text is necessarily subjective” (Honig 1998).

All is relative then, as Einstein would say.

Nord (1991: 94) emphasizes that the “ultimate responsibility lies with the translator” with regard to the transfer process, but one should not forget also the target reader – or listener, in the case of interpreting. Kruger stresses that the receiver can judge whether the delivered discourse is acceptable, as this stakeholder “is embedded in the target culture and is familiar with the conventions and norms of this culture” (Kruger 1997: 84).

BIBLIOGRAPHY

- BALLARD, M (1984) *La Traduction: de la Théorie à la Didactique*. Presses Universitaires de Lille.
- DELISLE, J (1993), *La Traduction Raisonnée: Manuel d'initiation à la Traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa. Presses Universitaires d'Ottawa.
- DIMITRIU, Rodica (2006) *The Cultural Turn in Translation Studies*, Institutul European.
- CHESTERMAN, Andrew (2006) "Teaching translation theory: the significance of memes". In Cay Dollery and Vibeke Appel (eds), *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons*. Amsterdam: Benjamins, 63-71.
- CHESTERMAN, Andrew (1997) *Memes of Translation*. Amsterdam: Benjamins.
- NORD Christiane (1991) "Skopos, loyalty and translational conventions" In *Target* 3:1, p. 91-109.
- NORD, Christiane (1997), *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St Jerome.
- SCHAFFNER Christina, ADAB Beverly (1997) "Translation as Intercultural Communication – Contact as Conflict". In Snell-Hornby, M, Jettmarova, Z and Kaindl, K (eds) *Translation as Intercultural Communication. Selected papers from EST Congress – Prague 1995*. Benjamins, Amsterdam: Refereed Conference Proceedings (RCP)
- SCHAFFNER, Christina ed (1998) *Translation and Quality, Multilingual Matters*.
- SCHAFFNER, C, ADAB B eds (2000), *Developing Translation Competence*, Amsterdam, Benjamins.
- SELESKOVITCH Danica, LEDERER Marianne (2002) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Didier Erudition, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- SIMMS, Karl ed (1998) *Translating Sensitive Texts: Linguistic Aspects*, Amsterdam, Rodopi.
- TOURY, Gideon (1995), *Descriptive Translation Studies- and beyond*, Amsterdam, Benjamins.

Prolégomènes pédagogiques

GESTION MÉMORIELLE CHEZ L'INTERPRÈTE DE CONFÉRENCE. APPROCHE COGNITIVISTE (1)

ZOHRA HADJ AISSA *

ABSTRACT. *Memory management in conference interpreting, a cognitive approach.*

The following article is the first part of a synthesis of a course for 4th year interpreting students and is meant as a contribution to the pedagogy of interpretation. While reviewing the structure and classification of memory and the physiology of the brain, we underline the specific needs of interpreters and the relevance of such cognitive theory for the profession.

Keywords: memory management, mnemonic act, metacognitive strategies, meta-memory, metamnesia, cognitive style

« Nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons la conscience et l'entendement vide. » (Montaigne, *Les Essais*)

1) Introduction : Quelle gestion mémorielle pour un interprète efficace ?

Exercer comme interprète sans comprendre le fonctionnement de son propre cerveau est une immense lacune. Il est fondamental de découvrir cet univers mystérieux de connexions, de réseaux, de synapses et de neurones.

Notre cerveau orchestre notre corps, nos sens, et notre connaissance du monde. Il est à l'origine aussi de notre relation aux autres et au monde, ainsi que de notre représentation de tout ce qui nous entoure. Dans ce qui suit nous allons explorer surtout la mémoire, car elle nous permet: 1) d'acquérir des connaissances; 2) de les retenir; 3) de les rappeler ou solliciter pour les utiliser à bon escient et de façon pertinente.

* **Zohra HADJ-AISSA** est Maître de Conférences au Département d'Interprétariat et de Traduction de l'Université d'Alger. Titulaire d'une Licence de Philologie hispanique et d'un Doctorat en Sciences du Langage de l'Université Autonome de Madrid en Espagne, elle exerce également comme interprète auprès d'instances nationales et internationales depuis plus de 30 ans. Elle enseigne la traductologie et la méthodologie de la traduction dans la double combinaison espagnol/français et français /espagnol, elle donne aussi des cours magistraux de traduction en Master et Doctorat. Actuellement elle dirige une équipe de recherche pour la préparation d'un Glossaire explicatif des termes évolutifs de l'Environnement et de l'Écologie dans une approche systémique. *Cette étude est la première partie d'une synthèse d'un Cours Magistral en Traductologie pour des étudiants de IV^e année, option interprètes, la seconde étant à suivre.* E-mail : zohra_cherief@yahoo.fr

Si l'on se réfère aux mécanismes intimes de la mémoire, on peut dire que celle-ci est une des manifestations de la plasticité synoptique, car chaque stimulation y laisse des traces.

Elle présente trois propriétés :

- la fixation sous la forme d'une trace,
- le rappel par une nouvelle stimulation,
- l'oubli ou l'amnésie (ou panne amnésique).

Pour les cognitivistes, le cerveau ne fonctionne pas à partir d'une réalité objective, mais à partir de représentations personnelles. Le système nerveux traite des informations symboliques; les représentations sont en fait des reconstructions de l'environnement sur la base des informations sensorielles. Par conséquent, l'apprentissage et la mémorisation s'appuient également sur des (re)constructions personnelles de la réalité.

Les connaissances antérieures – et leur mode d'acquisition – jouent un rôle très important dans ce processus chez l'interprète de conférences étant donné la masse incessante d'informations qu'il devra mémoriser sans arrêt.

On peut parler aussi aujourd'hui d'une mémoire multiforme, mais on ne saurait l'aborder sans évoquer les recherches faites sur l'apprentissage, l'intelligence et les facultés cognitives.

Ces questionnements remontent déjà à l'Antiquité puisque le mot «mémoire» vient de Mnémosyne, déesse de la Mémoire et mère des neuf Muses qui président à la connaissance. Mais cette recherche a évolué avec le temps et les différents centres d'intérêts. D'où notre thème sur la gestion mémorielle qui appelle non seulement à une mémoire qui se travaille et se cultive constamment, voire qui se signe si nécessaire, mais aussi et surtout à une méthodologie ou méthode de gestion mémorielle. Il s'agit pour l'interprète de gérer sa mémoire afin d'éloigner le superflu en faveur de l'essentiel; il s'agit également pour lui d'atteindre la quintessence même du sens qu'il lui faut rendre de façon fidèle et pertinente, sans trahir le message.

Cette gestion mémorielle en appelle aussi à l'étude des mécanismes de mémorisation sur lesquels, dans l'état actuel de la recherche, nous savons encore peu. De fait, la mémoire requise aujourd'hui, *a fortiori* pour un interprète de conférences, ne se limite plus à emmagasiner des connaissances; ce qui nous intéresse c'est de voir comment elle est perçue et mise en œuvre en tant que phénomène complexe de connexions neurologiques et biologiques – certes –, tout en faisant appel à des facultés cognitives très affinées.

Elle révèle aussi chez l'interprète une perception et une vision du monde toujours réadaptée et actualisée, cependant qu'elle lui permet de garder son comportement présent et futur dans un monde professionnel en mutation permanente et profonde.

Nos propos ne visent pas tant les modalités d'augmenter sa mémoire par des procédés mnémotechniques ou autres, mais essaient plutôt de mieux faire

comprendre ce qu'est la mémoire – ou les différentes mémoires – afin d'obtenir un rappel sans faille des connaissances, une acquisition aisée des nouveautés, et surtout une gestion efficace de l'activité mémorielle.

Ce questionnement, qui – comme nous le verrons – doit être personnalisé, devrait permettre à chaque interprète de trouver son style, un comportement adéquat, et aussi un moyen d'améliorer et d'entretenir son potentiel dans une perspective évolutive.

Partant du fait que l'acte mnémonique se fait en trois temps: enregistrement, fixation-rétention, puis rappel, on ne peut concevoir la mémoire comme une simple mécanique du cerveau; bien au contraire, ce fonctionnement fabuleux recèle des secrets que bien de philosophes, humanistes et scientifiques, ont essayé de comprendre. Cet acte magique, qui est à la fois loyal et traître (Bergson affirmait que « la mémoire est aussi l'acte d'oubli »), qui permet de se rappeler mais aussi d'oublier, a intrigué plus d'un chercheur.

Au Moyen Âge, mémoire et magie allaient de pair. Saint Augustin dans ses *Confessions* sera l'un des premiers à évoquer la mémoire des sens et des mots, ce que nous appelons aujourd'hui la mémoire sémantique. Mais il faudra attendre réellement le XIX^e siècle pour que ce phénomène soit soumis à l'étude et à des démarches scientifiques.

C'est avec Hermann Ebbinghaus (1850-1909) que les premières procédures d'examen de l'acte mnémonique sont élaborées, et elles sont toujours d'actualité, même si les méthodes d'investigation vont bien sûr évoluer, se diversifier et se complexifier.

Parallèlement, les études sur les mécanismes cérébraux se développent et l'espace crânien s'organise schématiquement en trois niveaux, comme dans les travaux de Paul D. Maclean:

A/ Le reptilien ou la partie la plus ancienne du cerveau, la gardienne des instincts primitifs, qui agit selon des schémas rigides et stéréotypés (routine, gestes automatiques).

B/ Le limbique, fruit d'une évolution plus tardive que le reptilien, est le siège de l'affectivité et des émotions et joue un rôle essentiel dans la mémoire à long terme, car il stocke tous les souvenirs (en leur donnant une tonalité affective).

C/ Le cortical (ou cortex) est la partie la plus récente du cerveau, le siège de la pensée et de la parole.

Les informations qui arrivent par les cinq sens transitent par le reptilien, puis sont filtrées par le limbique. Toutes n'arrivent pas au cortex.

On découvrira, par la suite, avec Rupert Sheldrake, l'origine biochimique de la mémoire, cependant que d'autres approches mettent l'accent sur les liens indéfectibles entre perception et mémoire, mémoire et intelligence, puis grâce aux progrès en imagerie cérébrale: scanner, RMN (Résonance Magnétique Nucléaire) tomographie par émission de positrons ou scintigraphie cérébrale, on peut enfin pénétrer en partie le mystère du cerveau, en l'étudiant de près en pleine activité.

C'est pourquoi cette révolution scientifique nous permet aujourd'hui de parler de mémoires, au pluriel, et d'un système où les actions s'enchaînent les unes aux autres.

2) Données actuelles de la neurobiologie: organisation du cerveau et fonctionnalité de l'acte mnésique

On peut affirmer aujourd'hui que l'enregistrement d'une information laisse dans le cerveau une trace de nature neurophysiologique et biochimique: celle-ci suit un parcours qui la traite à différents niveaux. L'étude de ce parcours n'est pas aisée, voire encore parfois inaccessible, car il est impossible dans l'état actuel de la recherche d'aller voir ce qui se passe dans le neurone humain, à la différence des expériences pratiquées sur les animaux (singe ou rat) qui ont permis de détecter certaines zones de mémoires dans le cerveau.

Cependant, avec l'avancement de la recherche en neurobiologie, il sera possible d'observer bientôt, en temps réel, le processus de stockage d'une information visuelle, sonore ou tactile. En fait, ce que l'interprète doit savoir c'est que tout se passe dans l'ensemble du cerveau où des millions de neurones et des milliards de synapses – qui servent à la conduite de l'influx nerveux – communiquent entre eux constamment.

L'enregistrement des connaissances et l'acte mnémonique ont lieu de cette manière grâce:

- au thalamus: qui est le logiciel de la perception;
- aux corps striés: qui mettent en rapport tous les mouvements de l'information avec le cervelet;
- à l'hypothalamus: la région qui se trouve à la base de la vie végétative.

Le cortex ou écorce cérébrale qui est la substance grise –communément appelée « matière grise » – recouvre l'ensemble de ces activités: on le trouve à la surface des deux hémisphères et il est constitué par les corps cellulaires des neurones, eux-mêmes formés de plusieurs couches qui délimitent chacune une fonction précise.

Dans le cas de la mémoire et de toutes les activités cérébrales complémentaires fondamentales, chacune des activités fait intervenir, selon les cas, l'un ou l'autre des deux hémisphères cérébraux, voire les deux simultanément.

On pourra rappeler les fonctions de ceux-ci dans le tableau suivant:

Hémisphère GAUCHE

Hémisphère DROIT

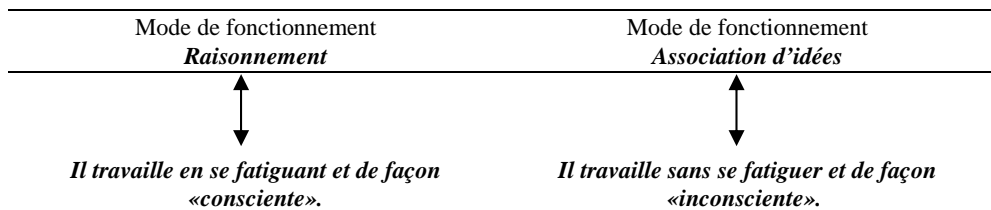
Verbal ⇒ utilisant les mots pour nommer, **Non verbal** ⇒ ayant conscience des choses, mais décrivant, définir. une connexion minimale avec les mots (donne le ton et les intonations de la voix).

Analytique ⇒ découvrant les choses étape par étape et élément par élément. **Synthétique** ⇒ plaçant les choses ensemble pour former des tous.

Séquentiel ⇒ gardant la trace du temps, organisant les choses séquentiellement et les exécutant dans l'ordre. **Simultané** ⇒ n'ayant aucun sens du temps et traitant simultanément la complexité.

Rationnel ⇒ tirant des conclusions fondées sur **Intuitif** ⇒ procédant par bonds, à partir

des faits et des raisonnements. **Abstrait, symbolique** ⇒ extrayant une d'éléments d'information.
 information et s'en servant pour représenter le **Concret** ⇒ s'attachant aux choses comme elles
 tout, utilisant un symbole pour remplacer une chose sont au moment présent.
Logique ⇒ tirant des conclusions fondées sur les ressemblances, comprenant les métaphores.
 une organisation logique, déduisant les causes et les effets. **Spatial** ⇒ voyant où les choses sont en relation
 avec d'autres et comment les parties forment un tout.
Linéaire ⇒ allant d'un point à un autre et suivant tout.
 une démarche pas à pas. **Subjectif** ⇒ recueillant les émotions.
Objectif ⇒ recueillant l'information neutre. **Global** ⇒ percevant les ensembles, les formes
Détaillé ⇒ réduisant les choses à un ensemble globalement.
 d'éléments qu'il structure et clarifie.

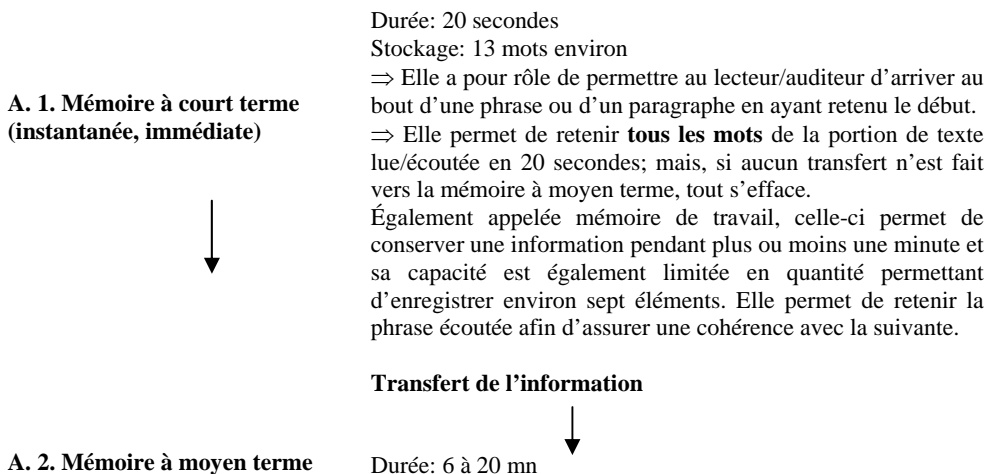


Selon les neurologues, l'enregistrement lexical se situe plutôt dans l'hémisphère gauche tandis que l'enregistrement sémantique se répartit sur les deux hémisphères.

3) Procédés classificatoires de la mémoire: pour une mémoire multiforme, ou plusieurs mémoires à spécificité (s) fonctionnelle (s)?

La classification des différents types de mémoire peut se faire:

A. En fonction de la durée de fixation et de leur capacité de stockage:



Stockage d'idées

Construction du sens

⇒ Elle a pour rôle de permettre au lecteur/auditeur de retenir le sens général d'un texte/discours, mais pas le détail de ses phrases.



Transfert de l'information



Stockage des informations à vie.

⇒ Elle a pour rôle de permettre au lecteur/auditeur de retenir le sens général d'un texte/discours, mais pas le détail de ses phrases.

A.3. Mémoire à long terme

Elle intervient lorsque l'on souhaite retenir plus longtemps une information. Cette mémoire a une contenance et une durée de conservation de l'information qui sont illimitées. La durée de rétention des éléments enregistrés peut être augmentée par répétition mentale (sub-vocale) ou par stimuli de types verbaux. Le contenu de la mémoire à long terme a une influence sur la structuration du contenu de la mémoire de travail.

La mémorisation suppose un processus d'encodage de l'information, cependant que le rappel d'information passe par l'activation d'indices de récupération. La structuration de l'information dans la mémoire de travail permet son stockage à long terme. Le rappel d'informations correspond à une activation des indices de récupération (tels le contexte d'apprentissage ou un thème sémantiquement proche). Si une information ne disparaît jamais de la mémoire à long terme, le rappel peut en être par contre très difficile.

Un effort cognitif ou des stratégies de récupération peuvent parfois s'avérer efficaces pour le rappel (même si rien ne vaut un bon encodage). Atkinson et Shiffrin (1968) mettent en évidence la supériorité de l'encodage de type spatial. Paivio (1986) parle, quant à lui, de double-encodage : une mémorisation à la fois spatiale et verbale qui permet un rappel optimal.

Ce double encodage n'est cependant pas possible pour tous les types d'items et l'encodage uniquement verbal est alors de mise.

B. Selon le mode de fonctionnement

On peut trouver aussi des classifications plus nombreuses par fonctions mémorielles:

- Mémoire sensorielle : elle est la plus éphémère, captant toute nouvelle information perçue pendant quelques centaines de millisecondes seulement.
- Mémoires croisées : le souvenir est évoqué par association des mémoires olfactive, auditive, visuelle, sensorielle, etc.
- Mémoire quantique : qui permet d'établir l'ordre de la re-mémorisation des rapports et une synergie entre le passé, le présent et le futur.
- Mémoire de référence : qui correspond aux informations retenues devenues des données-références.

- Mémoire héréditaire : qui correspond à un certain nombre de facteurs comportementaux fixés et codés dans des molécules ADN, leur décodage se faisant par une molécule ARN.

Pour l'interprète de conférences, il y a d'autres mémoires qui jouent un rôle fondamental telle la mémoire déclarative, la mémoire procédurale, la mémoire épisodique et la méta-mémoire (v. *infra*).

Des spécialistes de l'étude sur la mémoire ont proposé également des approches différentes :

- Modèles computo-symboliques et approche psycho-cognitive avec Atkinson et Shiffrin (1968),
- Mémoire de travail avec Braddeley et Hitch (1974),
- Modèles d'activation avec Nelson Cowan (1995),
- Mémoire procédurale avec Endel Tulving (1996).

Chacune d'entre-elles fait appel à des organes différents, par exemple:

- Mémoire épisodique : l'hippocampe, le cortex préfrontal, le thalamus ;
- Mémoire de travail : le cortex préfrontal ;
- Mémoire procédurale : les corps striés, le noyau gris, le cervelet ;
- Mémoire déclarative : l'hippocampe ;
- Mémoire sensorielle : le cortex ;
- Mémoire d'amorçage des virages (sans attention): le néocortex.

Pour l'interprète, dont les instruments de base sont les mots, il est utile de rappeler que ceux-ci sont multiformes, parfois polysémiques, exposés à des contextes différents. Il est bon de savoir que, partant de son signifiant (ou sa forme), et son signifié ou son sens, chacun de ces constituants est à son tour traité dans/par un système différent du cerveau : le graphique sera traité au niveau du cortex occipital ; le sonore dans le temporal dans l'aire auditive; le graphique et le sonore sont ensuite réunis dans la mémoire lexicale pour que le sens, quant à lui, soit stocké dans la mémoire sémantique.

Actuellement, des expériences très pointues permettent de mieux comprendre l'opération et le processus neurobiologique de mémorisation. Vraisemblablement, tout acte mnésique s'accompagne de la manifestation électrique d'un neurone pour être inclus ensuite dans un groupe d'actions plus amples, mais le processus n'est pas encore clairement expliqué.

Une question intéressante mais sans réponse à l'heure actuelle est celle de l'hérédité de la mémoire : hérite-t-on ou non d'une bonne ou d'une mauvaise mémoire ? Question ouverte s'il en est et qui trouvera peut-être une réponse avec la progression en génétique.

Mais revenons à ce que nous connaissons mieux.

La mémoire déclarative permet de trouver les mots, phrases et tournures de style pour expliquer quelque chose, narrer une histoire ; c'est la mémoire du langage, c'est le « savoir-dire ». Celle-ci regroupe toutes les connaissances sémantiques décontextualisées. Il s'agit de tout ce que l'on « sait » au sens premier.

Elle est assimilée aussi à la mémoire sémantique et elle regroupe les connaissances concernant les règles grammaticales, le sens des mots, les faits culturels, les noms des objets, etc., qui constituent des connaissances générales, détachées du contexte de mémorisation. Nous n'avons plus le souvenir de l'occasion précise lors de laquelle ces informations ont été apprises.

La mémoire procédurale contient les actions et procédures intériorisées par le sujet (conduire, marcher, se brosser les dents...); elles font partie de ces connaissances procédurales, décrites par un réseau procédural appelé ordinoigramme.

La mémoire épisodique contient les souvenirs et les expériences de la personne de même que les connaissances du sujet sur les épisodes de sa vie. Il s'agit de souvenirs contextualisés pouvant garder une trace émotionnelle. Les connaissances épisodiques sont décrites sous formes de schémas et de scripts. Ceux-ci s'élaborent à partir de l'expérience de l'individu: les personnes stockent en mémoire une représentation généralisée des événements dont ils font l'expérience; la représentation est activée lorsqu'une situation analogue est rencontrée. Ils fournissent un cadre interprétatif qui permet de construire une représentation face à des situations nouvelles. Les schémas contiennent des variables qui peuvent être remplies par des éléments particuliers (instanciation ou particularisation des scripts ou schémas). Ils s'appliquent globalement aux situations, ce qui peut dans certains cas, créer des problèmes d'interprétation.

4) Émergence de la méta-mémoire: son apport dans la gestion mémorielle et l'agilité intellectuelle

La méta-mémoire est une découverte récente qui permet de savoir quels types de connaissances nous avons et évite les efforts de recherche mnémonique.

« Pour expliquer la production du concept de l'écoulement temporel, il est nécessaire de faire appel au concept de méta-mémoire ou méta-mnèse, c'est-à-dire une mémoire de la mémoire, caractérisée par le souvenir des variations de celle-ci. La méta-mnèse permet à l'esprit de s'abstraire du présent » (Wikipedia) et d'imaginer un cours du temps en considérant la succession des souvenirs de ses états de mémoire ou, plus précisément encore, le souvenir des variations de sa mémoire.

Une des problématiques passionnantes chez l'interprète qui veut bien gérer sa mémoire, c'est le rapport de la mémoire à la perception, à l'intelligence, à la connaissance.

Les sens lancent des impulsions fort diverses dans le cerveau, et il faut apprendre à organiser, classer et trier toutes ces données. Comprendre c'est déjà classer, se souvenir ce n'est pas non plus et seulement – chez l'interprète – répéter une donnée acquise : c'est procéder à une opération de recherche catégorielle où tout dépend du système d'organisation du monde instauré dans le cerveau.

L'intelligence doit à son tour organiser le milieu perçu par l'interprète, et sa mémoire fonctionne sur cette organisation; chaque sensation doit être une action

qui à son tour structure la perception. C'est là sans doute que la méta-mémoire intervient et doit jouer un rôle primordial.

Piaget parlait des schèmes qui sont un ensemble d'images ou de sensations liées autour d'un même acte de connaissance, cependant que chaque acte se construit à son tour sur un nouveau schème. C'est ainsi que dans l'acte de connaissance, toute nouvelle information s'intégrera à un schème déjà existant en l'enrichissant, en le nuancant et en établissant des liens, des réseaux, des (inter)connexions ou corrélations : ainsi se fera l'accommodation au nouvel objet, facilitant sa mémorisation en temps opportun.

Selon le cognitivisme, il y a deux types d'apprentissage qui diffèrent selon la profondeur du traitement de l'information mémorisée.

- a) Les apprentissages non significatifs (ou de surface) qui correspondent à une mémorisation d'informations peu ou mal structurées.
- b) Les apprentissages significatifs (ou en profondeur), lesquels s'accompagnent de l'élaboration d'un ensemble de relations entre ce que l'apprenant connaît et ce qu'il est en train d'apprendre. Mieux intégrés à la mémoire à long terme, donc plus durables, ils facilitent la réalisation des apprentissages ultérieurs en fournissant de nouveaux points d'ancrage (effet de boule de neige), favorisent la généralisation et le transfert grâce à un encodage en profondeur des connaissances.

Ajoutons à ces deux types d'apprentissage, ceux qui en raffinent l'opération et dont l'usage est fondamental pour l'interprète. Il y est question du réapprentissage, plus aisé que l'apprentissage initial, car il réactive les traces, voire il crée de nouvelles ; du sur-apprentissage, qui va aller au-delà de la mémorisation et favoriser le transfert en multipliant des liens entre les connaissances nouvelles et ce que le sujet connaît déjà ; de l'auto-questionnement, permettant de développer les compétences métacognitives de l'interprète et, enfin, du recours à la mémoire d'évocation (questions de production) et à la mémoire de reconnaissance (questions de sélection).

5) Stratégies (méta) cognitives chez l'interprète de conférences

Pour être plus performant et efficace, l'interprète doit distinguer entre les stratégies cognitives et métacognitives, mais aussi mieux se connaître afin d'acquérir un style cognitif, son style de travail, et mieux gérer son interprétation dans toute situation nouvelle.

Les stratégies cognitives représentent cet « ensemble d'actions coordonnées » intrinsèques, permettant de résoudre des problèmes dans des situations différentes. Ces compétences vont gouverner le comportement d'apprentissage permanent et ouvert.

Elles font appel, par exemple, à des capacités (ou des variables mathématiques) qui favorisent l'apprentissage: énoncer ce qu'il faut maîtriser ; rappeler les pré-requis et pré-acquis ; construire des synthèses thématiques ou terminologiques

favorisant la généralisation ou le transfert nécessaire. Elles seraient proches des compétences transversales, utilisables dans un grand nombre de cas de figure.

Quant aux stratégies métacognitives étudiées par Flavell (1976), celles-ci exigent une définition préliminaire de la métacognition comme étant une compétence indispensable que tout interprète doit développer et qui sert à se poser des questions pour se planifier, s'évaluer constamment avant / pendant / après une tâche, et pour se réajuster au besoin.

L'interprète doit prendre conscience de la manière dont il pense et doit réguler ses propres processus de pensée ; en l'occurrence et particulièrement sa mémorisation.

Cette méta-compétence servira à la gestion des stratégies cognitives à mettre en œuvre à chaque interprétation selon le contexte et le thème de la rencontre, selon le public et le lieu d'exercice : cabine de simultanée, rencontre avec consécutive ou traduction à vue, chuchotement, etc.

Une fois bien développées, réactualisées et utilisées les stratégies permettent d'évaluer son propre niveau et sa capacité à répondre à la sollicitation et réguler ses processus cognitifs en fonction des exigences de cette tâche. C'est ce qu'on appelle la régulation métacognitive.

Flavell, qui introduit en 1976 le concept de métacognition, et plusieurs autres chercheurs ont tenté d'opérationnaliser le concept à partir des composantes fonctionnelles, à savoir : les connaissances métacognitives de l'interprète concernant essentiellement sa tâche et ses spécificités, les stratégies (méta) cognitives, (méta) motivationnelles, les objectifs visés et les régulations implicites en cours d'exercice : opérations d'anticipation, de contrôle et de réorganisation.

La métacognition désigne donc l'analyse que l'interprète fait de son propre fonctionnement intellectuel, des difficultés qu'il rencontre. Elle peut être focalisée sur l'utilisation des différentes mémoires, la réalisation de cartes heuristiques, la définition du meilleur type de mémoire/mémorisation qu'il peut mettre en œuvre ; tout cela renvoie à la métacognition dans le but d'une meilleure gestion mentale et mémorielle.

6) Conclusion : Chercher son style cognitif grâce à l'intelligence de la complexité

La manière de traiter l'information, de la mémoriser et de la verbaliser lors de l'exercice du métier fait que chaque interprète a son propre style cognitif.

Il y a, certes, plusieurs types de styles cognitifs avec des traits à la fois positifs et négatifs; il y a aussi la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, en ayant recours à ses compétences intellectuelles, mais aussi grâce et à travers différentes modalités sensorielles, face à des connaissances plus récentes, à une interprétation qui est à chaque fois nouvelle aussi pour l'interprète.

L'impact du style cognitif fait que certains sont excellents et se distinguent alors que d'autres restent d'illustres anonymes, mais tous font un jour ou l'autre

l'expérience désagréable du trou de mémoire, de l'amnésie partielle ou totale, de l'empan, de la panne ou de la plainte amnésique, voire même du blocage, pour nommer les « sept péchés » de la mémoire ; malgré les désagréments de ces expériences on en oublie les bénéfiques car il faut parfois faire l'expérience de l'oubli pour mieux apprécier celle de la mémorisation.

Aujourd'hui plus qu'hier, l'interprète doit avoir recours aux cartes heuristiques qui lui permettent de travailler dans l'interdisciplinarité, la corrélation et l'interaction des connaissances, en somme en s'imprégnant de la complexité du monde ; je dirais même, en poussant le défi, jusqu'à s'approprier l'intelligence de la complexité : seul recours permettant de signer, travailler et cultiver sa mémoire en tant qu'interprète !

BIBLIOGRAPHIE

- Le cerveau. Comment s'organise-t-il sans cesse?* LA RECHERCHE, n° 40, août 2010.
- ATKINSON Richard & SHIFFRIN Richard (1968) «Human memory: A proposed system and its control processes» in K. Spence and J. Spence (dir.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, Vol. 2, p. 89-195, New York, Academic Press.
- BADDELEY, A. (1986), *Working memory*, Oxford, Clarendon Press.
- BADDELEY, A. ET HITCH, G. (1974) «Working memory». In G.H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 8 (pp. 47- 89).
- BADDELEY Alan. «Working memory: Looking back and looking forward» In: *Nature reviews*, October 2003, Volume 4, p. 829-839
- CHANGEUX , Jean-Pierre (1985) *L' Homme neuronal*, Paris, Fayard.
- COWAN, N. (1995). *Attention and memory: An integrated framework*. Oxford Psychology Series (No. 26). New York, Oxford University Press.
- EBBINGHAUS, Hermann (1885) *Sur la mémoire: recherche de psychologie expérimentale*, s.l.
- FLAVELL J.H. (1976) “Metacognitive aspects of problem-solving”. In Resnick and all: *The nature of intelligence*: Lawrence Erlbaum Associates.
- PAIVIO, Allan (1986) *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, Oxford, Oxford University Press.
- PITRAT, Jacques (1990) *Métaconnaissances*, Paris, Hermès.
- SHERRY, D.F., & SCHACTER, D.L. (1987) «The evolution of multiple memory systems» In: *Psychological Review*, 94, 439-454.
- TULVING, Endel (1995) Organisation of memory: quo vadis? In M.S. Gazzaniga (Ed), *The cognitive neurosciences*, Cambridge, Mass, MIT Press (p. 839-847).
- WILLIAMS, L. (1986) *Deux cerveaux pour apprendre, le droit et le gauche*, Paris, Éditions de l'Organisation.
- WIKIPEDIA: http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9moire_%28psychologie%29

Les pratiques de l'interprétation et l'oralité dans la communication interculturelle.
Colloque international ISIT, Lausanne, Éditions L'Âge d'Homme, 2010, 206 p.

Si, de nos jours, l'interprétation peut sembler parfois avoir acquis un statut bien défini lui permettant de se délimiter clairement par rapport aux autres métiers des langues et de la communication, le tour d'horizon que proposent les actes du colloque *Les pratiques de l'interprétation et l'oralité dans la communication interculturelle* (ISIT, Paris, les 20 et 21 novembre 2009) nous dévoile un état des lieux différent à plusieurs égards. En effet, en ce début du XXI^e siècle, cette profession se voit décliner en plusieurs formes ayant droit à leurs propres règles, formations, codes éthiques ; le rôle de l'interprète se redessine au gré des changements que détermine la mondialisation ; les pratiques diverses – issues de toute une série de contextes particuliers – nourrissent une recherche qui ne cesse d'élargir son champ d'observation et de se confronter à de nouveaux défis.

Dans son article qui ouvre le volume – « Le concept d'interprétation et l'oralité dans la communication interculturelle », – Jean-René Ladmiral anticipe en quelque sorte ce thème de la multiplicité que l'on retrouve à travers plusieurs contributions. C'est autour de quatre sens du terme *interprétation* qu'est bâtie son argumentation: l'interprétation sémantique, le travail de l'interprète, l'interprétation musicale et l'interprétation herméneutique. Quant à l'oralité, elle est vue ici comme « un *accélérateur de la communication interculturelle* » (p. 18).

Jacques Demorgon – « L'interprétation dans la communication 'interculturelle' et la logique adaptative antagoniste » – se situe contre les

oppositions binaires et place l'interprétation au centre d'une dynamique continue, moteur d'une progression permanente, car ayant « la possibilité décisive de se référer à la construction antagoniste de l'adaptation humaine au cours de la genèse des cultures : passée, en cours et à venir » (p. 27). D'ailleurs, Jacques Demorgon conclut par une remarque que l'on peut lire également comme une exhortation à changer de perspective sur l'interprétation, pour le bien des interprètes aussi que de leurs clients: « Or, constatons-le, sur ce chemin, il y a des fonctions exceptionnelles que nous ne traitons pas avec la gloire qu'elles méritent »...

Dans son article qui est aussi un état de la recherche en interprétation – « Pratiques d'interprétation différentes – même processus de base? Le point sur la recherche » –, Marianne Lederer constate un décalage aussi surprenant qu'important entre l'interprétation de conférences et les autres formes d'interprétation. La recherche, la formation, la rémunération, l'image de l'interprète – tous ces aspects en sont concernés. Mais, l'auteure ne se contente pas de faire un bilan (très utile, d'ailleurs, d'autant plus qu'elle fournit une liste bibliographique très riche et d'une grande actualité), elle indique également le premier pas à faire pour combler les lacunes: étendre les recherches cognitives aux autres branches de l'interprétation que l'interprétation de conférence.

C'est dans la même direction que vont à maints égards les propos de Daniel Gile – « Rôles d'interprètes ». Partant de la différence entre l'image de l'interprétation aux yeux du public et

l'interprétation réelle, il présente la véritable difficulté de cette profession – la saturation cognitive, qui est aussi le dénominateur commun des différentes formes de cette profession, raison de plus pour les chercheurs de ne plus privilégier l'interprétation de conférence comme objet d'étude et de s'aventurer aussi sur des terrains moins connus.

Sarah Bordes – « Le rôle de la formation: les enjeux de la qualification » – formule « l'hypothèse d'une hiérarchie cognitive entre ces pratiques » (p. 62) et met en évidence le défi auquel se confrontent aujourd'hui les formateurs, à savoir « concilier spécificité et fluidité » (p. 64) sur un marché de plus en plus exigeant et compétitif. Les réponses apportées par cette étude sont autant de pistes à explorer pour les programmes de formation.

C'est l'interprète en tant qu'« agent indépendant » (p. 68) et actif qui est au centre de l'étude de Federico Farini – “Translation in Healthcare Settings: An Italian Case Study”. Prenant comme point de départ une situation d'interprétation en contexte médical, l'auteur conclut sur l'importance cruciale du rôle de l'interprète, qui, loin d'être juste une voix, a le pouvoir d'inhiber les participants à l'échange aussi bien que de les encourager à s'exprimer.

Christiane J. Driesen – « Peu avant Nuremberg et trop longtemps après... » – offre un panorama de plusieurs approches législatives en matière d'interprétation et finit dans une note plutôt optimiste en discutant en marge d'un projet de directive censée mieux définir la profession et, ce faisant, améliorer le statut de ceux qui la pratiquent.

C'est toujours en faveur d'une telle approche officielle très claire que plaide Haimo Petersen – “Meine sehr Verehrten Damen und Herren” –, qui

constate que souvent dans la pratique de l'interprétation pour les tribunaux, la présence de l'interprète paraît compliquer le déroulement des procès. C'est la raison pour laquelle, il trouve nécessaire que ce professionnel, indispensable dans un pays à immigration si forte que l'Allemagne, participe davantage à tout le processus judiciaire : de l'enquête préliminaire jusqu'au procès proprement dit. Il faut donc que son rôle soit mieux défini et que les juges soient plus sensibles à cet aspect.

Comme pour venir compléter l'aperçu des aspects légaux du métier des deux contributions antérieures, Michèle Bo Bramsen – « Le passé, le présent et l'avenir de l'AIIC » – s'interroge sur l'avenir, dans le contexte des défis multiples que posent les nouveaux marchés, les nouveaux théâtres d'activité, les cas extrêmes (comme l'interprétation en conditions de guerre), la multiplicité des formes que prend l'interprétation. L'histoire de l'AIIC nous révèle une organisation qui a bien rempli son rôle, malgré les obstacles et les dissensions, mais qui ne cesse d'être confrontée à des difficultés diverses et qui a encore beaucoup à œuvrer pour atteindre des objectifs toujours renouvelés. De toute manière, devant la variabilité des définitions du métier, une chose semble certaine en ce début de XXI^e siècle: « N'est pas celui ou celle qui aurait passé quinze jours dans un pays exotique et s'affublerait le titre d'interprète: ce statut est remporté par les interprètes à la sueur de leur front et après un long apprentissage théorique et pratique » (p. 105).

Clare Donovan – “Interpreter intervention in Bridging Cultural Gaps” – nous propose une réflexion particulièrement intéressante sur les difficultés que posent les différences culturelles dans la médiation qu'assure l'interprète. Dans

ces situations, il y a un contexte que partagent les deux parties, une procédure à suivre aussi bien qu'une conscience réciproque du fait que l'autre est étranger, ce qui atténue, sans les éliminer, les problèmes du transfert de certains éléments culturels, comme les exemples de l'auteure l'illustrent très bien. Par contre, à un niveau plus profond, l'interprète doit effectuer un travail de restructuration qui est, de loin, plus complexe et subtile que celui d'expliquer telle ou telle référence.

Marta Biagini – « L'interprète de dialogue qui dialogue dans un tribunal italien: une étude de cas » – prend le cas d'un « contexte très normé et ritualisé tel le tribunal » (p. 121) pour s'interroger sur la mesure dans laquelle la voix de l'interprète se fait encore entendre malgré les contraintes spécifiques. Les exemples choisis illustrent bien la conclusion « loin d'être transparent et invisible, [l'interprète] est participant et énonciateur à part entière [...] contribuant de façon décisive à la co-construction de la relation. » (p. 132)

Avocate, Sophie Wernert – « La place de l'interprète dans l'arbitrage international: intermédiaire, acteur et source de contentieux » – fait ressortir l'importance et la difficulté du métier d'interprète sur la scène juridique internationale et souligne qu'il faudrait y avoir une « meilleure compréhension mutuelle des besoins, compétences, devoirs et obligations [...] entre les conseils et les interprètes. » (p. 141)

Si d'aucuns peuvent parfois mettre en doute l'utilité de la consécutive dans le contexte où la simultanée est, de loin, dominante sur le marché, Sylvia Kalina et Barbara Ahrens – “Consecutive: a skill out of fashion or a mode with a new profile? Implications for teaching” – parviennent à démontrer avec rigueur

que ce mode d'interprétation est essentiel dans la formation comme dans la pratique, n'ayant donc pas à craindre pour son avenir.

Déplorant l'oralité des discours de jadis, remplacée aujourd'hui dans de nombreux cas par des textes lus à toute vitesse, Gérard Ilg – « L'oralité » – propose aux formateurs une méthode de travail visant à « faire sentir [à l'étudiant] que l'expression d'une idée peut toujours être librement choisie et variée par l'orateur » (p. 161). Il souligne également « la richesse des mots-outils ou des chaînons logiques » (p. 162) en offrant même une liste de tels mots et expressions ayant des degrés d'intensité différents.

Gertrud Hofer – “Cooperation as a solution to the long-standing problem of quality assurance in legal interpreting” – offre un modèle que beaucoup de pays auraient tout intérêt à adopter. En effet, dans le canton de Zürich, la coopération entre les autorités judiciaires et les interprètes est un exemple à suivre.

C'est un « paradoxe typique roumain » que met en évidence Izabella Badiu – « Enseignement de l'interprétation : pour quel marché? Le cas roumain » – d'un côté, une formation dont la grande qualité est attestée par le nombre d'interprètes jeunes recrutés par les institutions européennes, d'autre côté, un marché local en dérive, où tout est possible et acceptable. L'auteure ne se contente pas de constater cet état des lieux, mais tente également de répondre à des questions concernant « les pistes de développement de la profession » (p. 191) et propose des solutions dans les termes les plus concrets.

La contribution de Heidi Salaets – « La qualité de l'interprétation multiculturelle à travers la 'pollinisation croisée' dans la formation » – clôt le volume en argumentant sa conviction que

« la ‘pollinisation croisée’ des profils différents que sont les IC (Interprètes de Conférence) et les CBI (Community-Based Interpreters) est non seulement nécessaire, mais également constructive et non pas hiérarchique, ni segmentée. » (p. 195). En conclusion, l’auteure souligne, comme d’autres contributeurs, que: « Cet échange sera bénéfique et productif à condition qu’il s’opère dans le respect mutuel et non dans la hiérarchisation » (p. 205).

Réunissant des approches qui portent sur des sujets d’une grande actualité pour les professionnels de l’interprétation et qui non seulement offrent des réponses, mais ouvrent aussi de nouvelles perspectives, ces Actes constituent l’aboutissement de grands efforts et, nous nous en doutons, un point de départ et un appui pour de nombreuses recherches à venir.

ALINA PELEA

Carmen Valero-Garcés, *Formas de mediación intercultural: traducción et interpretación en los servicios públicos. Conceptos, datos, situaciones y práctica. Segunda edición, Granada, Editorial Comares, 2008 / Forme de mediere interculturală. Traducerea și interpretarea pentru serviciile publice. Concepte, date, situații și aplicații practice. Traducere, note și glosar METT2 coord. Anca Greere, Cluj-Napoca, Ed. Argonaut, 2010.*

Remarquable la collection *Interlingua* des éditions Comares de Grenade, de quoi combler le rêve de tout professionnel de la traduction ou de l’interprétation en matière de sources documentaires. Voisinage oblige, l’auteur de *Formas de mediación intercultural: traducción et interpretación en los servicios públicos. Conceptos, datos, situaciones y práctica* (II^e édition, 2008), Carmen Valero-Garcés, entend donc relever le défi. Explorant sous toutes les coutures le rapport de l’étranger avec le quotidien en place dans « son » nouveau pays, elle propose une réflexion-guide de bonnes pratiques sur les spécificités, les compétences, l’environnement de travail, les impasses, l’interculturel et la formation requise en traduction et interprétation, lorsqu’il s’agit de construire l’interface entre le migrant et les services publics.

L’approche est celle d’un universitaire soucieux de clarté, accumulant

analyses contrastives et concepts opératoires, traversant les bibliographies, tout en essayant d’offrir de véritables mises en scène inspirées par les *reality-shows* du jour au jour. Aussi, un premier chapitre fait-il le point sur les notions mêmes de traduction et interprétation en tant que disciplines traditionnelles et donne un aperçu peu conventionnel de l’état des lieux de celles-ci en Espagne. Pour que le second chapitre fasse le tour de la question: la traduction / l’interprétation pour les services publics devraient-elles constituer des disciplines à part entière, distinctes, demandant un type de formation dont les rouages seraient autrement réglés et feraient jouer d’autres connexions? Un panorama international et un survol espagnol du sujet, face à une évolution constante des flux migratoires, de même que l’observation des mécanismes qui en faciliteraient l’accommodation (sinon l’intégration) débouchent, inévitablement, sur l’impératif d’un nouveau type

d'accompagnement, en fait, d'une nouvelle profession.

C'est à celle-ci qu'est consacré le troisième chapitre. Tout en examinant la problématique des déontologies et des méthodologies, il donne une perspective des différents codes éthiques à l'œuvre dans les pays où le souci de *l'autre* est porteur de véritables engrenages d'« acclimatation », cependant qu'il fait la part du lion à l'élément culturel. À relever les particularités de la formation à l'exercice de l'interprétation / la traduction pour les services publics conjointement aux diverses fortunes du métier, Carmen Valero-Garcés infère de la qualité de la communication et des atouts de la professionnalisation, de son urgence aussi. Atouts et urgence qui s'avèrent profitables, au même titre, au niveau intraculturel et interculturel.

Reprenant la démarche analytique comparative entre l'*interprétation* (dans l'acception classique) et l'interprétation pour les services publics (ISP), le quatrième chapitre définit l'ensemble des habiletés et compétences en la matière, pour s'arrêter sur l'impact émotionnel que suppose la rencontre avec les visages de la déroute, des traumatismes, de la peur, de la suspicion, du malentendu, de l'incompréhension, des tabous, bref de tous ces arrière-plans qui tissent trop souvent la trame des conditions de travail de celui qui joue le passeur entre deux langues et deux cultures.

Si la *traduction* pour les services publics (cinquième chapitre) semble, de par sa spécificité, échapper à l'empire du stress qui sous-tend la confrontation parfois dramatique où l'interprète est piégé, elle n'en demande pas moins un degré accru de responsabilité et de conscience professionnelle.

La conclusion des commentaires va de soi: l'improvisation (fort souvent le rôle de l'interprète / du traducteur est pris,

faut de professionnels, par des amateurs, des volontaires, des membres bilingues de la famille) a vécu, il est temps que la parole soit donnée aux professionnels (mot fétiche), à une formation ciblée dont tous les partenaires sauraient tirer un bénéfice certain.

Une bibliographie réunissant des études ponctuelles clôt chaque chapitre, cependant qu'un éventail impressionnant de titres – fort utiles au chercheur – est le point d'orgue du livre. Autrement pertinentes, les séquences pratiques mettent l'étudiant au défi de réfléchir et de résoudre des situations possibles et renvoient l'image réelle de la complexité des tâches qui l'attendent.

Que l'insistance sur certains aspects puisse prendre parfois des tonalités redondantes, qu'une certaine confusion entre *interprète* et *traducteur* laisse une impression de flou terminologique, rien de plus courant dans un texte qui dévoile par là ses sources d'oralité et son parti pris inhérent au pathétisme du sujet. Péchés véniels s'il en est, au vu de la dimension humaine qui y est impliquée.

La version roumaine du livre, *Forme de mediere interculturală. Traducerea și interpretarea pentru serviciile publice. Concepte, date, situații și aplicații practice*. (Cluj-Napoca, Ed. Argonaut, 2010), est l'œuvre collective des étudiants de la II^e année du Master Européen en Traductologie-Terminologie de la Faculté des Lettres, Université Babeș-Bolyai sous la coordination de Anca Greere. Une « opération » menée de main de maître sur les plans traductologique et terminologique: un texte structuré, fidèle au message mais respectueux du roumain, un texte qui met en avant le souci de précision terminologique (chaque terme y est validé) et le soin de donner au lecteur le plaisir de comprendre et d'apprendre.

Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées/ International Review of Studies in Applied Modern Languages, Cluj, Risoprint, n° 1/ 2008, n° 2/ 2009, n° 3/ 2010.

La revue scientifique annuelle du Département de Langues Modernes Appliquées de l'Université Babeş-Bolyai de Cluj, sous son nom abrégé RIELMA, se donne pour tâche, entre autres, de promouvoir la sphère de l'interprétation de conférences sous tous ses aspects: pédagogiques, théoriques, professionnels. Nous avons estimé utile de donner un aperçu des articles illustrant cette démarche au fil des trois numéros déjà parus de ce qui est, somme toute, une publication jeune mais de niche.

RIELMA n°1/2008. Mihaela Toader structure son article portant sur « La traduction et l'interprétation de conférence : quelques réflexions pragmatiques sur la formation et la carrière » en sept volets qui lui permettent à la fois de procéder à une analyse lucide de l'interpénétration du monde de l'enseignement et de celui du travail, avec leurs atouts et leurs défaillances respectives, et de proposer quelques possibles solutions pratiques pour faire face aux défis que présupposent leur internationalisation croissante et l'évolution de la demande venant du marché de l'emploi. Après une présentation générale de la problématique, l'auteure précise les éléments qui ont conduit au succès de la filière LEA Cluj : un cursus flexible, qui combine les enseignements fondamentaux de linguistique générale dans plusieurs langues étrangères et les plus récents défis du domaine multimédia, tels les bases de données, le sous-titrage, la localisation, etc. En enchaînant sur les principes proposés par C. Puren – à savoir la « sélection et description de la langue, modèles cognitifs et méthodologiques, conception de la culture », « l'évolution

des composantes privilégiées de la compétence culturelle: transculturelle, métaculturelle, interculturelle, multiculturelle, co-culturelle », « le bouclage historique récursif sur la composante transculturelle » (p.49) –, l'auteure met l'accent sur la culture et la communication d'entreprise en tant qu'éléments distinctifs du parcours LEA, qui permettent d'assurer une interface immédiate et efficace entre l'environnement académique et l'environnement professionnel. Les deux principales professions auxquelles sont formés les étudiants en LEA de Cluj, à savoir celle de traducteur, respectivement celle d'interprète de conférence, présentées de façon assez détaillée, sont mises en relation avec la problématique de la nécessaire éducation du public auquel elles s'adressent, surtout dans le contexte de l'Union Européenne.

Dans "Self-study in interpreter training. A few methodological guidelines", Bogdan Aldea suggère quelques conseils pratiques aux étudiants en interprétation de conférence niveau maîtrise, qui, comprenant que pour devenir un interprète de conférence professionnel la quantité du travail pratique fixée par les curricula universitaires est largement insuffisante, se constituent en groupes de travail indépendant. Du point de vue pratique, pendant ce type de travail, les étudiants n'ont qu'à mettre en œuvre les techniques et les stratégies interprétatives présentées par leurs formateurs afin d'améliorer leurs prestations en classe. En l'absence du formateur, bien définir leurs objectifs, présenter des discours structurés, donner le feedback correct constituent pour les étudiants les premiers pas vers la réussite.

Renata Georgescu propose, avec son « Invitation à la ...corrida », une manière inédite et humoristique d'envisager les défis auxquels doivent faire face les interprètes de conférence sur le marché roumain. Inédite parce que l'auteure compare l'interprétation d'un discours au combat du taureau, réussissant à trouver pour chaque manœuvre du matador une possible stratégie interprétative à utiliser en situation réelle de conférence. Dans sa perspective, l'élégance des mouvements du matador a comme pendant l'art interprétatif de l'interprète. Humoristique parce qu'elle présente des situations cocasses dont elle a été elle-même témoin en tant qu'interprète. Certaines des difficultés de la profession sont passées en revue dans un double but: de mettre en exergue les éléments qui permettent de comprendre la fascination qu'elle exerce sur les néophytes et de faire comprendre aux étudiants qui voudraient l'embrasser la complexité et la beauté de la tâche.

RIELMA n° 2/2009. Izabella Badiu réalise, dans son article intitulé « Européanisation de la Roumanie ? L'interprète de conférence et l'histoire récente », une excellente radiographie de l'évolution du métier d'interprète de conférence sur le marché roumain. L'auteure propose un bref historique du métier pendant la période communiste et continue par la présentation des défis à relever par l'enseignement universitaire dans le domaine, dans la perspective de l'adhésion de la Roumanie à l'Union Européenne. La politique linguistique de l'Union et le fonctionnement du système d'interprétation de conférence sont mis en relation avec la nécessité de former des interprètes professionnels, à même de répondre dans les plus brefs délais et selon les standards de qualité imposés par la DG SCIC aux demandes des institutions européennes. Les succès de l'école de Cluj

sont évoqués, avec des chiffres et des pourcentages à l'appui, tant du point de vue de la réussite des étudiants aux tests d'accréditation, de leur nombre en évolution constante dans le cadre de la cabine roumaine, que du point de vue de la reconnaissance de la qualité du travail du corps enseignant du mastère, qui s'est traduite par son acceptation, en 2007, en tant que membre de plein droit dans le cadre du consortium EMCI – *European Masters in Conference Interpreting*. La conclusion de l'article vient boucler la boucle: après avoir jeté un regard dans le passé et dans l'actualité de l'interprétation de conférence, Izabella Badiu pointe les évolutions auxquelles il faudra s'attendre dans ce domaine et les éventuelles réorientations que les écoles roumaines d'interprétation seront bien obligées de prendre en compte à l'avenir.

L'article de Iulia Bobăilă, intitulé « Memory Training through Visualization in Consecutive Interpreting » souligne l'importance de la visualisation dans l'interprétation consécutive et propose quelques solutions pratiques visant à l'amélioration des capacités mnésiques des étudiants. La mémoire représente, le plus souvent, un atout pour les interprètes mais elle peut également leur jouer des tours, nous dit l'auteure et ses affirmations sont soutenues et confirmées par les articles qu'elle propose comme point de départ pour le travail en classe. La gestion de l'information lue/entendue, la manière de la traiter, les stratégies interprétatives à mettre en œuvre pour réaliser une consécutive réussie sont autant d'éléments que l'interprète en herbe doit savoir bien maîtriser. L'article de Iulia Bobăilă constitue, dans cette perspective, une excellente source d'informations tant pour les formateurs d'interprètes que pour les étudiants qui veulent améliorer leurs résultats en consécutive.

Dans son article, “Speech Analysis, Production, and Delivery in Early CI Training”, Bogdan Aldea propose une nouvelle approche de la formation des interprètes de conférence dans ses étapes initiales, centrée sur le discours en tant qu’objet de travail des interprètes. L’auteur considère qu’avec les exercices d’écoute active et de mémorisation, la représentation graphique du discours pourrait constituer un outil important tant pour ce qui est de son analyse proprement dite que pour sa préparation et sa présentation. Les bénéfices de ce type d’exercice sont immédiats et facilitent le passage aux étapes ultérieures de la formation, à savoir le travail en autonomie, la prise de notes et la réexpression du contenu.

Liliana Bărăscu bouscule, par son article intitulé « L’interprétation judiciaire internationale, une nouvelle pratique professionnelle », la règle d’or de l’interprétation de conférence qui veut que l’interprète ne fasse pas du mot-à-mot, mais qu’il déverbalise et reverbale les propos de son orateur. Après une excellente présentation, très détaillée, du travail de l’interprète dans un procès international, qui passe en revue les points communs avec d’autres types d’interprétation, l’auteure met l’accent sur les différences qui interviennent dans ce cas de figure. « Le mot est roi, réalité aisément compréhensible au vu du poids juridique dont il est investi. En découle l’impossibilité éthique de recourir à la synthèse, à la paraphrase ou à la sélection intelligente, synonyme de coupe sélective dans le propos de l’orateur. » (p. 69) L’auteure insiste également sur un aspect du métier qui est souvent ignoré, à savoir les dangers qui menacent les interprètes en général et ceux du domaine juridique international en particulier et propose quelques solutions visant à optimiser le travail dans ce domaine.

« L’évaluation en cours de

formation des interprètes de conférence », article proposé par Małgorzata Tryuk et Joanna Ruszel, accrédiée l’idée que l’évaluation formative des étudiants en interprétation de conférence devrait jouer un rôle capital dans l’acquisition des compétences nécessaires pour l’exercice de ce métier. C’est ce type d’évaluation qui permet d’avoir une vue d’ensemble sur les compétences et les déficiences des futurs interprètes professionnels et, par là même, de diagnostiquer leurs problèmes et de trouver les solutions appropriées. Elle porte sur les processus cognitifs de l’activité, sur la méthodologie de l’enseignement, sur la dynamique de l’acquisition des compétences, sur l’appropriation des techniques et des stratégies qui doivent être maîtrisées par l’apprenant. Compte tenu du fait que l’évaluation de l’interprétation effectuée dans le contexte professionnel et celle réalisée au cours de la formation « diffèrent par leurs fonctions d’orientation, par l’importance accordée aux processus sous-jacents au produit lui-même ou à la prestation » (p. 178-179) et pour offrir aux étudiants la possibilité de savoir à l’avance quelles seront les exigences du marché de l’emploi dès leur formation, les deux auteures proposent l’évaluation définie par une structure planifiée comme une solution pour concilier les deux types d’évaluation mentionnés. Malgré les lacunes de ce type d’évaluation, ses avantages permettront, selon les auteures, une meilleure acquisition des compétences nécessaires, un processus d’apprentissage plus conscient et un progrès plus rapide.

Dans “Sign Language Interpreting in Romania”, Simona Pinteă soulève le problème de la formation des interprètes mimico-gestuels en Roumanie et met l’accent sur les nombreuses lacunes de l’enseignement qui s’adresse aux personnes ayant des besoins particuliers. Comme la problématique de la surdité vise de

nombreux domaines dont celui de la culture, de l'éducation, de la législation, de la médecine et de la linguistique, l'interprète qui intervient auprès de cette catégorie de population, devrait, encore plus que les autres interprètes de conférence, avoir de solides connaissances interdisciplinaires qui, s'ajoutant à la collaboration avec les autres professionnels du domaine, lui permettraient de mieux faire face aux différences culturelles. En guise de conclusion, l'auteure propose quelques solutions pour améliorer la formation et l'accréditation de cette catégorie d'interprètes.

RIELMA n° 3/2010. Christina Popan, après un bref rappel de la théorie du professeur Eugenio Coseriu concernant les bonnes et les mauvaises questions à poser à propos de la traduction, procède dans « La théorie de la traduction selon E. Coseriu. Lecture de l'interprète de conférences » à un parallèle entre le travail du traducteur et celui de l'interprète de conférence. Partant de l'idée que l'interprétation de conférence est une forme particulière de traduction, l'auteure examine les points communs (phase sémasiologique et onomasiologique dans la restitution du message écrit /parlé) et les différences (oralité/écriture, facteur temps, réflexion/spontanéité) entre ces deux professions et propose des exemples concrets afin de mieux comprendre les processus cognitifs et affectifs qui les sous-tendent.

Dans son article intitulé « Quels éléments de linguistique générale dans l'enseignement professionnel de la traduction et de l'interprétation au niveau Master? » Izabella Badiu présente les résultats d'une enquête menée parmi les étudiants en masters LMA et visant leurs connaissances des sciences du langage. Partant du constat d'un certain dédain

des étudiants envers les disciplines théoriques, l'auteur se propose de découvrir « quelle est la part essentielle de la linguistique dans la formation des professionnels des langues et quelle est la part caduque » (p. 134) dans la perspective de la création de cursus motivants et dans le but de trouver les voies d'accès les plus appropriées et les plus pertinentes à la linguistique pour les étudiants en LEA/LMA, qui s'orientent vers les professions de traducteur ou d'interprète de conférence.

Après une brève comparaison entre les codes de déontologie professionnelle de plusieurs associations de traducteurs et interprètes professionnels, Bogdan Aldea s'intéresse, dans "Fidelity in Court Interpreting", à la notion de fidélité dans le cas particulier de l'interprétation juridique. Il illustre, à travers des exemples très pertinents, les diverses nuances dont peut s'accommoder la notion de fidélité en fonction du système juridique du pays dans lequel l'interprète exerce son métier.

Liliana Spânu révèle, dans "Networking and Conference Interpreters", les résultats d'une étude menée en 2008 auprès de plusieurs interprètes de conférence intervenant sur le marché roumain. Elle y analyse plus particulièrement les éléments qui peuvent faciliter le développement d'une carrière dans l'interprétation, les différences qui apparaissent en termes de contacts professionnels et de création de réseaux professionnels entre les hommes et les femmes interprètes et propose quelques solutions afin de faire disparaître les barrières qui rendent difficile l'intégration des jeunes interprètes sur le marché roumain de l'interprétation de conférence.

RENATA GEORGESCU

Patrick Stevenson (éd.), *European Journal of Language Policy/ Revue européenne de politique linguistique*, Special issue: Multilingualism in Contemporary Europe: Challenges for Policy and Practice, Liverpool, Liverpool University Press, n° 2.2, 2010.

Ce numéro spécial de *European Journal of Language Policy/ Revue européenne de politique linguistique* se donne pour tâche ambitieuse de déceler les défis actuels en matière de politiques linguistiques européennes, car si de grands progrès ont été faits déjà dans ce domaine, la réalité du terrain ne cesse de confronter les acteurs impliqués sinon à des difficultés entièrement nouvelles, du moins à des remises en question des stratégies et des pratiques existantes à divers niveaux. Toute une liste de questions attend encore les réponses des spécialistes (p. 148-149), la plus importante semblant être celle qui porte sur la différence entre le multilinguisme et la diversité linguistique. Si les deux concepts apparaissent comme distincts dans des textes émanant de la Commission européenne, il n'en reste pas moins qu'ils doivent être définis de manière plus poussée. Pour l'instant, la diversité linguistique se présente comme « une condition sociale qui existe et demande d'être reconnue » et « le multilinguisme comme une série de pratiques ou de comportements, dont la valeur est indiscutable, mais qui doivent être soutenues » (p. 149, nous traduisons de l'anglais). Ce n'est là que le point de départ pour des recherches sur le terrain à même de donner chair à ce principe-clé de l'Union Européenne qui est « L'unité dans la diversité ».

Le travail entrepris dans le cadre du réseau LINEE (Languages in a Network of European Excellence) se propose de répondre aux questions soulevées par ce défi à travers quatre axes de recherche complémentaires et d'importance

égale : a) langue, identité, culture ; b) politique linguistique et planification ; c) multilinguisme et éducation ; d) langue et économie. Les articles inclus dans le présent volume sont tous issus de ce programme et montrent bien à quel point les perspectives adoptées sont apparentées et les situations analysées – interconnectées. Seule une telle approche globale peut informer correctement les décideurs politiques, une trop grande fragmentation courant le risque d'une insuffisante prise en compte de tel ou tel facteur pertinent pour une situation locale concrète ou autre.

L'article « Policy and practice in foreign language education: Case studies in three European settings » de Rosamond Mitchell ouvre le volume en mettant en évidence justement les tensions qui apparaissent inévitablement entre la politique européenne, axée sur les compétences, et les discours plus traditionalistes sur les langues (humanisme classique, progressisme, reconstructionisme) en place dans des mesures diverses dans les systèmes d'enseignement des États-membres. Les trois pays dans lesquels l'auteure a observé plusieurs cours de langue allemande sont la Hongrie – ancien pays communiste, avec une longue histoire d'éducation centralisée, l'Angleterre – où le principal problème reste celui de motiver les apprenants à faire l'effort d'assimiler une langue étrangère, et l'Italie – ancien État-membre. Les résultats obtenus montrent une différence importante entre la Hongrie et l'Italie, d'un côté, et l'Angleterre, de l'autre. À l'accent que les deux premières mettent sur la

communication, la transmission du message et la compréhension de la culture étrangère, avec comme résultat des compétences meilleures chez les apprenants, s'oppose une approche pédagogique centrée sur la qualité linguistique de l'expression, ce qui ne permet pas aux enseignants et aux étudiants de dépasser le niveau des sujets de la vie quotidienne et de s'attaquer à des thèmes plus riches, donc plus instructifs. Il résulte, à la fin de l'étude, qu'on peut compter parmi les facteurs qui influencent les pratiques didactiques le degré de centralisation ou de décentralisation, les cultures pédagogiques traditionnelles, les priorités et les convictions des professeurs (p. 177).

Le statut tout relatif des langues ainsi que leur poids dans l'intégration sociale sont très bien mis en évidence dans « Migration in contested linguistic spaces: The challenge for language policies in Switzerland and Wales », un article écrit par Dick Vigers et Verena Tunger. Les auteurs s'interrogent sur le lien entre le degré d'intégration des immigrants et leur niveau de compétence dans la langue dominante du pays d'accueil et partent à la recherche d'une réponse dans deux régions similaires en ce qui concerne les flux migratoires récents, les politiques linguistiques et, surtout, l'existence d'une langue dominante à côté d'une langue minoritaire, mais fortement appuyée par les législations en vigueur. La méthodologie de travail a compris 60 entretiens avec des acteurs concernés, une analyse des textes législatifs et une étude détaillée des articles parus dans la presse nationale et locale. Bien qu'en termes d'intégration sociale l'intérêt de l'apprentissage de la langue dominante soit évident, les données trouvées par ces auteurs indiquent aussi: « a) atteindre un

meilleur niveau d'intégration n'est pas une priorité pour les migrants et b) l'évaluation du niveau d'intégration par les migrants eux-mêmes n'a pas de rapport à la langue » (203). C'est là un aspect que les politiques linguistiques nationales et européennes doivent prendre en compte même si – ou d'autant plus que – il semble aller à l'encontre de ce qu'on pouvait avoir tendance à croire.

Dans « Language use and opportunities for economic migrants in Europe: Policy and practice », Amanda Hilmarsson-Dunn, Jaine Beswick, Marián Sloboda, Ivo Vasiljev, Mirna Jernej et Karl Ille analysent le lien entre la compétence linguistique et le niveau d'éducation des migrants économiques, d'un côté, et l'emploi et la promotion chez la même catégorie, d'autre côté. La recherche a été menée au sein des communautés de migrants de cinq villes européennes (Jersey, Southampton, Pula, Vienne, Cheb) et elle a pris en compte tous les niveaux de politique linguistique à même d'influencer les compétences multilingues et, partant, la participation de ces gens à la vie économique, sociale et culturelle: les niveaux supranational, national, régional, des sociétés, des familles et des individus. Au-delà de l'influence certaine de ces politiques, des facteurs comme le degré de parenté entre la langue du pays d'accueil et la langue de l'immigrant ainsi que le coût (en terme de temps, d'effort et d'argent) de l'acquisition des langues jouent aussi dans la réussite ou l'échec du processus d'apprentissage. L'étude confirme pleinement l'idée qu'il est très important de connaître la langue dominante pour s'assurer la réussite professionnelle, mais elle décèle pourtant l'exception représentée par les immigrants qui ne travaillent qu'au sein de leur communauté (tels les Portugais de Jersey). Facteurs économiques,

identitaires et culturels ont des poids différents d'une communauté à l'autre, mais cet article montre aussi que le manque de compétences linguistiques n'est pas nécessairement un des principaux obstacles à l'emploi, comme mentionné en 2008 dans la communication sur le multilinguisme de la Commission.

Tamah Sherman, Jenny Carl, Oliver Engelhardt, Erzsébet Balogh et Ágnes T. Balla proposent une étude des relations qui s'entretiennent entre deux types d'institutions qui sont des acteurs majeurs sur le marché des cours de langues étrangères, les multinationales et les écoles de langues – « The interaction of language schools and multinational companies in the management of multilingual practices ». Les exemples retenus (tchèque, britannique et hongrois) confirment le lien étroit entre les deux institutions (avec les multinationales dans une position plus forte) et la flexibilité dont font preuve les écoles de langues et ils illustrent également l'importance croissante des langages spécialisés dans la pratique pédagogique, reflet des demandes spécifiques du marché. L'article finit avec une question qui trouvera, sans doute, sa réponse dans les années à venir: de quelle manière les écoles de langues s'adapteront-elles au mouvement vers l'Asie de plus en plus de multinationales ?

En complément des recherches antérieures, Patrick Studer, Felicia Kreiselmaier et Mi-Cha Flubacher jettent un regard original sur les politiques linguistiques en s'arrêtant au conflit qui peut apparaître entre l'identité personnelle et l'identité institutionnelle des décideurs dans un article intitulé « Language planning in the European Union: A micro-level perspective ». Les entretiens avec deux personnes directement impliquées dans le processus mettent en

évidence « le potentiel de conflit de la politique linguistique pour des acteurs individuels, de même que les manières dont ces conflits sont pris/ne sont pas pris en considération durant l'interaction » (p. 270).

Le volume se clôt sur une contribution qui propose une approche originale, voire audacieuse, qui aura sans doute des débouchés pratiques importantes, étant donnée son ancrage profond dans la réalité actuelle. Dans « English as a lingua franca in Europe: A mismatch between policy and practice », Alessia Cogo et Jennifer Jenkins plaident pour une autre manière d'appréhender l'enseignement de l'anglais pour les non natifs, pour la reconnaissance de « l'anglais langue véhiculaire » (English as a *lingua franca*) qui remplace dans les classes « l'anglais langue étrangère ». Cela implique, d'une part, de renoncer à appliquer les normes de l'anglais natif dans l'évaluation des étrangers et, d'autre part, la sensibilisation des anglophones natifs à l'idée d'une langue qui n'est pas la leur, bien qu'elle lui ressemble à maints égards. Les avantages seraient multiples : les institutions européennes pourraient en faire un argument pour stimuler les mobilités des natifs dans les autres États-membres (dans le cadre des échanges Erasmus, par exemple) et même reconnaître l'ELF la *lingua franca* officielle. Cette langue qui est à tous et à personne en particulier pourrait s'avérer un grand pas en avant et ne nuirait guère à la diversité linguistique de l'Union européenne. Tout au contraire disent les auteurs.

Il convient de saluer avec enthousiasme la parution de ce numéro spécial de *European Journal of Language Policy/Revue européenne de politique linguistique*, car la richesse des études confirme l'utilité de cette entreprise

éditoriale. Les contributions mettent en lumière les problèmes les plus actuels, mais elles viennent aussi donner des solutions d'autant plus pertinentes qu'elles sont fondées sur les recherches les plus récentes en sociologie, politique linguistique, psychologie sociale, pédagogie, etc., et sur des études de cas ciblées, organisées de

manière à répondre avec précision aux interrogations des chercheurs. Non en dernier lieu, la porte est ainsi ouverte vers l'application dans les domaines particuliers de la traduction et de l'interprétation au service de la communauté de maintes idées lancées dans le présent volume.

ALINA PELEA

Actes du colloque «Les compétences des traducteurs et des interprètes en vue de l'intégration sur le marché du travail actuel», Union Latine – Université de l'Ouest, Timișoara, 2010, 179 p.

<http://www.docstoc.com/docs/51073401/Actele-Colocviului-International-de-traducere-specializata-si-interpretare-Timisoara-2010>

Sous les auspices de l'Union Latine, les 27 et 28 mai 2010, la Faculté des Lettres de l'Université de l'Ouest de Timișoara a organisé le colloque international « Les compétences des traducteurs et des interprètes en vue de l'intégration sur le marché du travail actuel ». L'événement fait partie d'une série de colloques, organisés tous les deux ans, dédiés à la traduction spécialisée que promeut La Direction terminologie et industries de la langue (DTIL) de l'Union Latine desservant plusieurs de ses buts : enrichir les terminologies scientifiques et techniques des langues latines, contribuer au développement de la coopération en matière de terminologie, de néologie et des industries de la langue dans les pays latins, favoriser le multilinguisme dans la Société de l'Information.

Excellente occasion de rencontre entre traducteurs, interprètes et formateurs, le colloque de Timișoara a satisfait amplement ces tâches générales de la DTIL de l'Union Latine et a pu circonscrire de manière efficace quelques réponses pertinentes aux questions qui ont été initialement proposées aux

participants. Les 5 sections selon lesquelles ont été organisées les journées de travail – Interprétation et formation des interprètes, Formation du traducteur, Terminologie et technologies dans la traduction, Compétences et qualité dans la traduction, Enjeux de la traduction juridique – se sont attelées à la tâche d'illustrer quelques aspects décisifs pour les deux professions aujourd'hui.

La publication des Actes de ce colloque est en soi notable car, de par sa version électronique en accès libre sur internet, elle assure un maximum de diffusion et permet aux étudiants et aux jeunes traducteurs et interprètes – l'un des publics visés à notre avis par les articles soigneusement réunis par Mme Mariana Pitar, présidente dudit colloque – de mieux s'orienter dans les méandres de la profession.

D'emblée, dans son article « Ressources officielles de terminologie, à l'usage des terminologues, des traducteurs et des interprètes », Corina Abraham-Barna milite justement pour une meilleure corrélation entre la formation des traducteurs spécialisés, préférablement des diplômés non en

langues mais en domaines spécifiques, et les besoins du marché. Palliant à ce souhait l'auteur passe en revue quelques outils incontournables de la traduction spécialisée notamment ceux des institutions européennes mais fait également une large part aux normes ISO en terminologie et traduction.

Eugenia Arjoca-Ieremia, forte de quelques trente ans d'expérience dans le domaine, enchaîne sur « L'acquisition de la compétence traductive dans le domaine médical. Le cas des traductions du roumain vers le français ». Des exemples du sous-domaine de l'ophtalmologie à l'appui, le professeur Arjoca-Ieremia s'inscrit dans une double démarche en décrivant un module de traduction médicale à l'intention du Master 1 et en détaillant les aspects les plus saillants de cette catégorie spécifique de textes : format IMRAD (Introduction, Matériel et méthodes, Résultats, Discussion), terminologie, matrices phraséologiques. Cette riche information est profitablement mise en scène selon les compétences à acquérir par les étudiants.

Passant au volet interprétation, Izabella Badiu (« Développement d'un master en interprétation de conférences – le standard européen ») retrace la mise en place des masters en interprétation de conférences en Roumanie à l'aube des négociations et puis de l'adhésion du pays à l'Union Européenne. L'article met un point d'insistance sur les hauts standards imposés par les partenaires européens et sur l'assurance de la qualité notamment dans le Master Européen d'Interprétation de Conférences de l'Université Babeş-Bolyai de Cluj.

Iulia Bobăilă porte plus loin la réflexion sur l'avenir de l'interprétation lorsqu'elle aborde la problématique toute actuelle de l'interprétation au service de la

communauté. Par le biais d'un exemple spécifique – le cas de l'Espagne – l'article « Interprétation vs. médiation culturelle dans le contexte éducationnel » met en branle la machine à produire un nouveau type d'interprète au plus près du citoyen, dont le rôle est encore en train d'être défini et proprement circonscrit.

Dernièrement l'élément incontournable dans l'évolution des professions de l'industrie des langues est devenu sans doute la composante technologique. La terminologie va de pair avec les nouvelles technologies et Sanda Cherata choisit de présenter avec exactitude « L'impact de la technologie de l'information sur l'assurance-qualité en terminologie des traductions spécialisées ». À cet effet, elle passe en revue de manière exhaustive les normes, régulations et standards en vigueur en matière de terminologie et présente les outils informatiques du terminologue puisque la qualité de la traduction est directement proportionnelle avec la qualité de la terminologie utilisée.

Dans le prolongement de cette même réflexion, Dorina Chiş (« La Terminologie dans la formation des traducteurs ») oriente son analyse selon les besoins en formation à la terminologie en Roumanie soulignant quelques aspects clés de la mise en œuvre d'un cours de terminologie selon toutes ses ramifications et ouvertures.

Corina Cilianu-Lascu – « Pour une formation interdisciplinaire du traducteur en économie: entre domaine de référence, linguistique et terminologie » – plaide pour une formation interdisciplinaire du traducteur, profession qui, selon l'auteur, « implique une approche à la fois culturelle, pragmatique, syntaxique ou sémantique » (p. 48). Transposé au domaine économique, la problématique invoquée croise et complète de manière

fort adéquate la réflexion similaire de Eugenia Arjoca-Ieremia (cf. supra) pour conclure sur la nécessité d'élaborer des répertoires analogiques bilingues spécialisés ou, mieux encore, des bases de données terminologiques pour le domaine de l'économie.

Dans son article « Entre didactisation et axiologisation, une traduction en recherche : la surconscience des approches interculturelles », Abdelouahab Dakhia pose à la fondation même des compétences traductionnelles ce qu'il estime en être le noyau dur et le point de départ : l'interculturel, la prise de conscience de l'Autre, selon des définitions philosophiques, pour aboutir à la traduction en tant que médiation.

Daniela Dincă et Maria Mihăilă utilisent des exemples à foison afin de poser pédagogiquement les repères d'une « Approche contrastive de la traduction juridique » qu'elles défendent éloquemment insistant sur la nécessité de « réexprimer le sens et la "juridicité" des énoncés en langue cible » (p.75).

Utilisant la rigueur qui lui est propre, Georgiana Lungu-Badea emprunte la voie théorique afin de poser les jalons des « Compétence(s) traductionnelle(s) pour accomplir la tâche du traducteur ». L'auteur met en perspective multimodale les définitions de la compétence respectivement de la tâche du traducteur pour conclure : « Outre la diversité des paramètres qui influent sur les caractéristiques de la traduction, il y a des éléments divergents aux discours des experts, formateurs, traducteurs et des employeurs. » (p. 81)

Avec tous les moyens rhétoriques de la promotion, dans sa présentation « De l'expérience DCT dans la formation des compétences à la traduction et à la révision des textes juridiques », Gigi Mihăiță fait un état des lieux de l'activité de la Direction

de Coordination des Traductions (DCT) de l'Institut Européen Roumain (IER, www.ier.ro) qui attirera certainement l'attention de tous les lecteurs.

S'appuyant sur son expérience au sein du Comité Economique et Social Européen, dans son article « Contraintes linguistiques et extralinguistiques dans l'activité des traducteurs au sein des institutions de l'UE », Cristi Mujdei met en avant le « traducteur communautaire » et les contraintes spécifiques qui lui sont imposées mais offre également les moyens, souvent terminologiques et techniques, de les surmonter.

Dans les cadres de la traduction juridique, Tania Petcovici se réfère plus spécifiquement à « La Traduction et le transfert de la réalité juridique européenne » ayant pour base de départ le principe selon lequel le droit communautaire étant supranational, la force juridique de la législation UE est supérieure à la force de loi des législations nationales.

S'inscrivant dans la tendance actuelle des formations au sous-titrage, l'article de Mariana Pitar – « Compétences et qualité dans la traduction des documents audio-visuels » – met les points sur les i et dévoile le côté moins connu de cette profession qui réunit « les compétences d'un traducteur de textes littéraires, d'un traducteur de textes spécialisés et celles d'un technicien » (p. 106).

Embrayant sur un aperçu historique et théorique de la notion de compétence en traduction, Mirela Pop (« Évolution du concept de compétence en traduction à l'heure de la mise en œuvre de l'approche par compétences en éducation et formation ») choisit l'angle de vue inspiré par les récentes refontes des systèmes d'enseignement supérieur, notamment en aval du processus de Bologne, pour nous entretenir de la compétence ou, mieux encore, des

compétences en tant que « concept opérationnel servant à guider les programmes de formation » (p.114).

L'article « Considérations sur la spécificité de la traduction spécialisée en droit international et droit européen » fournit à Bianca Maria Carmen Predescu l'occasion d'offrir toute une série d'exemples de contraintes spécifiques imposées à la traduction lorsque plusieurs systèmes, et donc langages, juridiques se rencontrent comme c'est le cas au sein de l'UE. À noter la formation juridique de l'auteur qui pardonne certainement quelques inconséquences linguistiques.

À travers son article « Les dictionnaires juridiques: des outils pour les traducteurs », Adriana Sferle va dans le détail et présente un projet de dictionnaire électronique multilingue visant le domaine du droit des contrats de commerce international et propose ainsi une approche lexicographique et terminographique qui vient compléter de manière fort utile le panorama des métiers des industries des langues.

Un article à part est celui de Patricia Serbac, « Les compétences nécessaires pour aborder la traduction du livre *Noah's flood* par William Ryan et Walter Pitman », qui s'avère le compte rendu minutieux d'une véritable aventure traductionnelle lors de la restitution en roumain du très complexe et volumineux ouvrage de vulgarisation scientifique.

Yuliya Shvetsova, « La pratique de la formation des interprètes en Russie et l'intégration dans l'Union Européenne », vient enrichir le volume des Actes avec une description de l'état des lieux dans l'enseignement de l'interprétation en Russie et, tout en tirant profit d'une longue tradition russe, met l'accent sur l'alignement

des formations à l'interprétation selon les exigences européennes.

Touchant à un sujet aussi grave que sensible, à savoir la procédure automatique d'assermentation des traducteurs et interprètes confondus sur simple obtention d'un diplôme de licence en langues, Mihaela Toader, dans son article « Défis et progrès actuels dans le domaine de la formation à la traduction générale et spécialisée en Roumanie », fournit tous les arguments nécessaires afin d'enrayer ce phénomène plutôt contreproductif et décourageant pour les jeunes véritablement formés aux métiers toujours plus complexes des industries des langues à l'heure de la technologie informationnelle.

L'article de Mihaela Visky, « La compétence extralinguistique de l'interprète professionnel », clôt le volume de manière synthétique car, même si l'auteur parle instamment des compétences spécifiques imposées à l'interprète de simultanéité par un marché dérégulé, l'accent mis sur les savoirs extralinguistiques et notamment sur la nécessité d'une formation à l'adaptabilité et à une approche dynamique du processus traductionnel est illustratif de la mouvance des métiers de la sphère traductionnelle dans leur ensemble dans un contexte mondialisé et toujours plus technologisé.

Réunissant des articles qui portent sur des sujets d'une grande actualité pour les professionnels de l'interprétation et de la traduction, novices et experts en égale mesure, qui non seulement offrent des réponses, mais ouvrent aussi de nouvelles perspectives, ces Actes constituent l'aboutissement d'un réel effort de mettre à jour le statut européen du traducteur et de l'interprète.

IZABELLA BADIU