

À tradire
ISSN : 2968-3912

2 | 2023
La didactique de l'interprétation : quels développements ?

Dialogue interpreting: didactic experiences and approaches
Interpretazione dialogica: esperienze e approcci didattici

Caterina Falbo and Pascale Janot

https://lodelpreprod.univ-rennes2.fr/atradire/index.php?id=292

Electronic reference
« La didactique de l'interprétation : quels développements ? », *À tradire* [Online], Online since 21 December 2023, connection on 26 September 2026. URL : https://lodelpreprod.univ-rennes2.fr/atradire/index.php?id=292

Copyright
Licence Creative Commons – Attribution 4.0 International – CC BY 4.0

This issue is devoted to the teaching of dialogue interpreting (DI). The aspects addressed concern:

- basic and non-professional training in DI within BA courses in which such training runs parallel to the teaching of French as a foreign language;
- the approach to training based on a stage play analysis that highlights interactional aspects;
- the recourse to role-plays within a broader approach that also takes into account the examination of interpreter-mediated interactions by means of the Conversation Analytic Role-play Method and the analysis of the literature in a professionalising perspective;
- raising students' awareness of the interactional aspects characterising highly sensitive contexts.

Caterina Falbo and Pascale Janot
Interprétation de dialogue : approches et expériences didactiques

Emanuele Brambilla
At a Crossroads between Interpreting and the Law, or an Illustration of the "Introduction to English/Italian Dialogue Interpreting" Course at the University of Trieste

Vincenzo Lambertini
L'interprétation de dialogue entre le français et l'italien enseignée à des apprenants italophones en voie d'apprentissage du FLE

Béatrice Costa
Performative language in Bertolt Brecht's *Life of Galileo*. Didactic reflections on dialogue and interpretation

Natacha Niemants
L'émergence de la compétence d'interprétation **en** dialogue : l'entrée dans les services de santé comme cas emblématique d'un cours co-construit

Anne Delizée
La co-construction de l'alliance thérapeutique, un enjeu de la formation des interprètes en santé mentale

Interprétation de dialogue : approches et expériences didactiques

Éditorial n° 2

Caterina Falbo and Pascale Janot

TEXT

1 Ce n'est sans doute pas un hasard si les cinq contributions qui composent ce numéro 2 de la revue À *tradire*, que nous consacrons à la didactique de l'interprétation et à ses développements, ont pour objet, toutes autant qu'elles sont, l'interprétation de dialogue.

2 Depuis la fin des années 90, grâce à la publication de l'ouvrage de Cecilia Wadensjö, *Interpreting as Interaction* (1998), l'interprétation de dialogue s'est peu à peu imposée en tant que domaine de recherche au sein des études sur l'interprétation. La présence de l'entrée « Dialogue Interpreting » dans l'édition de 2009 de la *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (Mason, 2009), ainsi que dans la première édition de la *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (Merlini, 2015), témoigne de l'autonomie de cette forme d'interprétation qui trouve son origine dans les changements socio-politiques ayant marqué le continent européen depuis les années 80 du XX^e^ siècle[1].

3 Dès le début, les nombreuses recherches sur l'interprétation de dialogue n'ont pu ignorer le côté professionnel de cette forme d'interprétation en vue de la mise en place de programmes de formation spécifiques pour répondre aux exigences croissantes d'une société de plus en plus multilingue et multiculturelle.

4 On en voit les traces dans les colloques qui y ont été consacrés, qu'il s'agisse par exemple des rencontres organisées dans le cadre du *Critical Link*[2] ou des conférences InDialog[3]. Le volume énorme des publications concernant l'interprétation de dialogue – notamment sur les domaines où elle est pratiquée, sur ses traits fondamentaux, sur les spécificités liées à un contexte donné, sur les aspects déontologiques ainsi que sur les défis d'une formation de base ou professionnelle – montre le dynamisme de cette forme d'interprétation qui,

de par ses caractéristiques, appelle à une approche interdisciplinaire et à une méthodologie d'analyse éclectique capable d'en saisir la complexité.

5 Cela est vrai sur le plan de la recherche, mais cela est vrai aussi pour ce qui est de son enseignement. Les cinq articles réunis ici donnent un aperçu assez intéressant des différents niveaux et des objectifs à partir desquels peut s'articuler la didactique de l'interprétation de dialogue.

6 Les contributions d'Emanuele Brambilla et de Vincenzo Lambertini sont axées sur un enseignement adressé à des étudiant·es[4] en licence, respectivement de troisième et de première année, et visent donc à une formation de base et non professionnelle.

7 L'article d'Emanuele Brambilla, intitulé « *At a Crossroads between Interpreting and the Law*, or an Illustration of the "Introduction to English/Italian Dialogue Interpreting" Course at the University of Trieste », se penche sur l'enseignement de l'interprétation de dialogue à des étudiant·es qui suivront des parcours de formation très différents, à savoir le droit ou l'interprétation ou la traduction. Si, pour les futur·es juristes, suivre des cours d'interprétation de dialogue signifie être sensibilisé·es aux enjeux de l'interaction médiée par l'interprète, pour celles et ceux qui poursuivront leur formation en interprétation ou en traduction, il s'agira d'acquérir une formation de base qui leur permettra d'intégrer des masters professionnalisants. À partir d'entretiens simulés entre des migrants demandeurs d'asile et la Commission Territoriale italienne chargée d'évaluer leurs demandes, au cours desquels les demandeurs d'asiles sont interrogés en la présence d'un·e interprète, l'auteur analyse un certain nombre de problèmes d'ordres linguistique, interactionnel et anthropologico-culturel que rencontrent les étudiant·es-interprètes en situation didactique. Un des objectifs prioritaires du cours reste, quoi qu'il en soit, le renforcement de la compétence orale dans les deux langues en présence, à savoir l'anglais et l'italien.

8 Les connaissances insuffisantes en langue étrangère et le besoin de les renforcer sont le point de départ de la réflexion de Vincenzo Lambertini qui, dans « L'interprétation de dialogue entre le français et l'italien enseignée à des apprenants italophones en voie d'apprentissage du FLE », se demande si l'interprétation de dialogue peut être

enseignée à des apprenant·es débutant·es ou faux-débutant·es en français et si, en retour, un enseignement précoce de ce type d'interprétation peut favoriser l'apprentissage du français auprès de ce même public. L'auteur montre qu'à travers un parcours didactique graduel initialement structuré en trois étapes – analyse de matériaux oraux authentiques ; traduction à vue ; jeu de rôle –, la didactique de l'interprétation de dialogue permet de mettre en valeur les capacités linguistiques, de gestion et de coordination de l'interaction de la part de l'apprenant·e.

9 Les études de Béatrice Costa, Natacha Niemants et Anne Delizée se concentrent quant à elles sur la didactique de l'interprétation de dialogue dans des cours de master.

10 Dans « Performative language in Bertolt Brecht's *Life of Galileo*. Didactic reflections on dialogue and interpretation », Béatrice Costa décrit une expérience didactique qui renonce à l'utilisation du jeu de rôle. Elle propose, en revanche, une « mise en scène didactique », structurée en deux phases d'apprentissage, fondée non pas sur une technique théâtrale, comme pourrait l'être justement un jeu de rôle, mais sur l'analyse d'un texte dramatique : *La vie de Galilée* de Bertolt Brecht. Se situant dans une perspective transculturelle, cette expérience, qui tient compte de toutes les composantes de l'acte théâtral, permet de réfléchir à la dimension performative du langage et aux enjeux de l'interprétation et de l'interaction.

11 Le jeu de rôle n'intervient, pour Natacha Niemants, que dans la troisième phase d'une approche didactique qu'elle présente dans sa contribution intitulée « L'émergence de la compétence d'interprétation ***en*** dialogue : l'entrée dans les services de santé comme cas emblématique d'un cours co-construit ». L'autrice décrit sa démarche pédagogique qui repose sur trois étapes fondamentales : la méthode CARM (*Conversation Analytic Role-play Method*), conçue pour faire « entrer » les étudiantes-interprètes dans des conversations prestataires/bénéficiaires authentiques dans le domaine de la santé ; la lecture de textes visant à approfondir certains contenus ayant émergé lors de la première étape ; les jeux de rôle pour classes multilingues permettant de rejouer des situations professionnelles analysées lors des étapes précédentes.

12 L'article d'Anne Delizée, « La co-construction de l'alliance thérapeutique, un enjeu de la formation des interprètes en santé mentale », nous insère dans un autre domaine médical : la santé mentale. L'autrice se sert, elle aussi, du jeu de rôle, mais non scripté, pour faire ressortir ce que les étudiantes ont pu observer et apprendre lors des deux premières phases de son approche didactique, à savoir l'approfondissement théorique des aspects qui caractérisent l'alliance thérapeutique dans les soins en santé mentale et l'analyse d'interactions thérapeute-patiente en français et en russe médiées par l'interprète. Anne Delizée focalise son étude sur les principaux rouages procéduraux de la co-construction de l'alliance thérapeutique en thérapie bilingue interprétée et sur les facteurs structurels, situationnels, personnels, verbaux, paraverbaux et non verbaux qui l'influencent.

13 La lecture de ces contributions permettra d'apprécier combien les approches didactiques présentées sont ancrées dans la recherche sur l'interprétation de dialogue et sur son enseignement, et combien elles sont le fruit d'une réflexion personnelle et innovante. Les auteur et autrices nous montrent, en effet, comment une même forme d'interprétation se décline en fonction des destinataires, des exigences pédagogiques et des objectifs didactiques. Par exemple, l'interprétation de dialogue, tournée surtout vers la formation professionnelle, fait ici l'objet d'un changement de perspective, en ce sens qu'elle devient un outil d'enseignement de la « langue-étrangère-en-interaction ». L'expérience personnelle de chacun·e des auteur et autrices devient ainsi matière à réflexion et enrichissement de l'activité didactique.

14 Dans presque tous les articles, cette dernière inclut le jeu de rôle qui s'avère être, en licence comme en master, l'exercice privilégié permettant de reproduire, au plus près, la réalité de l'interaction institutionnelle. Néanmoins, parfaitement conscient·es des limites de cet outil, les auteur et autrices l'inscrivent dans des modules plus articulés pouvant comprendre un approfondissement des sujets traités et de la terminologie, et/ou un ancrage théorique associé à une analyse d'interactions authentiques en présence d'un·e interprète. Ce qui leur permet de mettre au jour, d'une part, les aspects interactionnels et linguistico-culturels qui sont en jeu dans le processus de communication et, d'autre part, l'importance qu'ils

acquièrent dans la construction des relations entre les interlocuteurs et interlocutrices primaires et l'interprète.

15 Enfin, il ressort de ces travaux une redéfinition de la relation pédagogique. En jouant le rôle d'interlocuteur ou interlocutrice primaire, l'enseignant·e abandonne sa position de surplomb et, agissant au sein de l'interaction simulée, il ou elle peut aider les apprenant·es à conscientiser les aspects linguistiques, culturels, interactionnels qui facilitent ou entravent le processus de communication. Ce qui se vérifie aussi dès lors qu'il ou elle pousse les apprenant·es à structurer par eux·elles-mêmes un jeu de rôle ou à commenter des textes et/ou des interactions authentiques.

16 Les réflexions proposées dans ce numéro sont la preuve que la didactique de l'interprétation de dialogue est vivante et florissante.

BIBLIOGRAPHY

Brunette, Louise, Bastin Georges, Hemlin Isabelle et Clarke, Heather (dir.), 2003, *The Critical Link 3. Interpreters in the Community*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

Carr Silvana E., Roberts Roda P., Dufour Aideen et Steyn Dini (dir.), 1997, *The Critical Link : Interpreters in the Community*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

Hale Sandra, Ozolins Uldis, et Ster Ludmila (dir.), 2009, *The Critical Link 5. Quality in Interpreting – a Shared Responsibility*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

Mason Ian (dir.), 1999, *Dialogue Interpreting*, Special Issue of *The Translator*, 5.

Mason Ian, 2009, « Dialogue interpreting », dans Mona Baker et Gabriela Saldanha (dir.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Londres/New York, Routledge.

Merlini Rafaela, 2015, « Dialogue interpreting », dans Franz Pöchhacker (dir.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, Londres/New York, Routledge.

Roberts Roda P., Carr Silvana E., Abraham Diana et Dufour Aideen (dir.), 2000, *The Critical Link 2 : Interpreters in the Community*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

Schäffner Christina, Kredens Krzysztof et Fowler Yvonne (dir.), 2013, *Interpreting in a Changing Landscape*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

Wadensjö Cecilia, Englund Dimitrova B. et Nilsson Anna-Lena (dir.), 2007, *The Critical Link 4. Professionalisation of*

Interpreting in the Community, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

NOTES

1 Mentionnons également le numéro spécial de la revue *The Translator*, paru en 1999, consacré à l'interprétation de dialogue et dirigé par Ian Mason.

2 C'est dans le cadre de ces conférences que l'on peut trouver la réflexion sur la dénomination de cette forme d'interprétation et sur le rapport entre « *community interpreting* » ou « *public service interpreting* » et les domaines qui en font partie. Cf. Carr *et al.* (1997) ; Roberts *et al.* (2000) ; Brunette *et al.* (2003) ; Wadensjö *et al.* (2007) ; Hale *et al.* (2009) ; Schäffner *et al.* (2013).

3 InDialog - ENPSIT (http://www.enpsit.org/indialog.html), consulté le 14/02/2024.

4 Nous optons pour l'écriture inclusive que nous n'avons pas imposée aux auteurs et autrices du numéro.

AUTHORS

Caterina Falbo
Professeure de français au Département de Sciences Juridiques, du Langage, de l'Interprétation et de la Traduction (IUSLIT) de l'Université de Trieste (Italie), Caterina Falbo enseigne l'interprétation de conférence et de dialogue entre le français et l'italien. Depuis quelques années ses recherches sont axées sur l'interprétation de dialogue dans les services publics et notamment dans le domaine juridico-judiciaire, sanitaire et pour les médias. Elle a également approfondi certains aspects de la didactique de l'interprétation de conférence et de dialogue. Elle a participé à des projets de recherche européens tels que Avidicus III, TransLaw – Exploring Legal Interpreting Service Paths and Transcultural Law Clinics for persons suspected or accused of crime et TRAMIG – Training newly arrived migrants for community interpreting and intercultural mediation.

Pascale Janot
Pascale Janot est enseignante-chercheuse au Département de Sciences Juridiques, du Langage, de l'Interprétation et de la Traduction (IUSLIT) de l'Université de Trieste (Italie). Titulaire d'un cours d'introduction à l'interprétation de dialogue, elle analyse les interactions avec interprète en situation didactique.

Ses recherches portent également sur l'analyse du discours et, plus précisément, sur l'analyse du discours de vulgarisation scientifique et de vulgarisation économique. Dans ce cadre, elle analyse les dispositifs de reformulation (escorte métalinguistique) autour de la terminologie. Par ce biais, elle s'intéresse également à l'analyse de discours littéraires (roman policier) des domaines français et italien, et à leurs traductions. Elle est aussi traductrice et éditrice de poésie.

At a Crossroads between Interpreting and the Law, or an Illustration of the "Introduction to English/Italian Dialogue Interpreting" Course at the University of Trieste

Au carrefour entre interprétation et droit : le cours d'« introduction à l'interprétation de dialogue anglais/italien » de l'université de Trieste comme illustration

A un bivio tra interpretazione e diritto, o una descrizione del corso "Introduzione all'interpretazione dialogica inglese" presso l'Università di Trieste

Emanuele Brambilla

OUTLINE

1. Introduction
2. Role-play design
   2.1. Selecting the type of role-play
   2.2. Situational authenticity
   2.3. Interactional authenticity
   2.4. Limitations of the method
3. Simulating the interview with the Territorial Commission
4. Conclusions

TEXT

1. Introduction

1 In his thorough investigation of migrants' interviews with Italian Territorial Commissions for the Recognition of International Protection, Veglio (2017) illustrates that Italian case officers and interpreters often perform their professional duties in the "anthropological darkness" (Veglio, 2017: 25) while listening to migrants' reports of their personal stories. These accounts, given by de-nationalised (*ibid.*) and frequently illiterate, disoriented and/or worn-out subjects, are often characterised by incomplete sections, ambiguous or inconsistent

passages and, notably, a dreamlike dimension (*ibid.*: I), which Eurocentric professionals almost regularly fail or refuse to grasp (*ibid.*: 27).

2 Veglio (2017: 25-26) notes, for instance, that witchcraft is a widespread belief in Kenya. Prevalent in most African – and, more broadly, many non-European – cultures (Crevatin, 2018: 14), it can be understood as a search for the causes of adversities and unfathomable, unusual or abnormal events (Crevatin, 2010: 226; Veglio, 2017: 26). This belief system is reflected in the stories of many individuals who migrate to the Old Continent and explain their journeys to Italian Territorial Commissions; this is something any humanitarian interpreter ought to be aware of, as the neglect of migrants' beliefs compromises any chance of comprehension (Veglio, 2017: 29) in an institutional context in which a certain familiarity with geopolitics and a smattering of ethnolinguistic[1] concepts benefit interpreters (and case officers) to a considerable extent. In other words, interpreters (and case officers) do not always have the extensive and appropriate knowledge (*ibid.*: 26) needed to reconstruct the factual and emotional truth of migrants' stories (*ibid.*: 1) in order to do them justice:

> Abitualmente l'incarico di traduttore non viene svolto da soggetti qualificati, sia per la limitata disponibilità di competenze, sia per le anacronistiche tabelle tariffarie che regolano la liquidazione dei compensi umiliandone la dignità professionale. (Veglio, 2017: 24)

> The interpreting assignment is not generally undertaken by qualified individuals, because of both the limited availability of skilled professionals and the anachronistic rates that determine payment and humiliate professional dignity.

3 The interpreter is supposed to be the guardian of asylum seekers' statements (*ibid.*: 22) but in the end often betrays their stories by compromising their credibility, either because of gaps in cultural knowledge (*ibid.*: 26-27) or bias (*ibid.*: 18). Veglio (2017: 27) provides examples of the gradual crumbling of the credibility of migrants' biographies, perpetrated by case officers and interpreters alike. For example, he reports the disputable rendition of the acronym MNLA (*Mouvement national de libération de l'Azawad*, a notorious

militia that is mostly made up of ethnic Tuareg (https://en.wikipedia.org/wiki/Tuareg_people) fighting for the secession of Northern Mali) as "EMELELA", a made-up lexical item whereby an interpreter failed to reproduce the content of the story told by a Malian asylum seeker.

4 The assessment of credibility is the hinge of any decision on international protection (*ibid.*: 7). In the context of asylum, "the importance of oral testimony as evidence" is paramount, "especially when, as is often the case with asylum, claimants do not possess other types of material evidence attesting to their identity and their story of prosecution" (Sorgoni, 2019: 230). Yet, while "credibility is […] explicitly linked to the facts narrated [by the asylum seeker] rather than to the individual per se" (*ibid.*: 231), Veglio (2017: 9) warns that the decisions issued by Italian Commissions are often based on an image of the refugee that case officers progressively construct on the basis of subjective criteria and that is partially formed in the wake of the interpreter's output.

5 These acts of "institutional violence" (*ibid.*: 22) are frequently perpetrated because prejudice, scepticism and cynicism (*ibid.*: 19), coupled with insufficient knowledge of source cultures, create the preconditions for the rise of the "anthropological darkness", which prevents case officers and interpreters from correctly assessing and translating – respectively – the migrants' accounts of their personal vicissitudes.

6 Faced with this frightening institutional landscape, education appears to be the only way to try and dispel the "anthropological darkness" and foster a more accurate and appropriate approach to the rendition of migrants' stories. To paraphrase González Rodríguez and Radicioni (2021: 385), education becomes the main key to prevent further discrimination.

7 When asked to play the role of the interpreter in a simulated interview with a Territorial Commission, students also experience an "anthropological darkness" that is similar to that described by Veglio, owing to their proverbial inexperience of "the things of the world" in general and their limited knowledge of geopolitical contexts (Veglio, 2017: 40) in particular. Yet, in their case, the anthropological darkness is also compounded by a deep *linguistic* and *interactional* darkness, as students are, by definition, still in the process of acquiring their

relaying and coordinating skills, to use Wadensjö's terms (1998: 108-110) for the interpreter's translation and interaction management activities, respectively.

8 González Rodríguez and Radicioni (2021: 383) lay emphasis on the need for a specific training of humanitarian interpreters, one that goes beyond the didactics of linguistic and interpreting skills so as to embrace the ethical and culture-specific aspects of this sphere of public service interpreting that includes asylum interpreting (*ibid.*: 375). This is all the more urgent considering that the domains in which humanitarian interpreting is required are destined to increase and that the consequences of the absence or scarce quality of relevant interpreting services could be serious (*ibid.*: 385).

9 With this in mind, this paper reports on one of the role-playing methods that has been used over the past two years at the University of Trieste to design lessons for the "Introduction to English/Italian dialogue interpreting" course administered to third-year students enrolled in the BA degree programme named "Interlinguistic Communication Applied to Legal Professions", in the Department of Legal, Language, Interpreting and Translation Studies (IUSLIT).

10 Broadly, this BA course combines language and legal subjects to provide students with a smattering of both before they choose an MA course [2]. Besides the translation of legal texts, the language courses offered include an "Introduction to English/Italian dialogue interpreting" course. On the one hand, this course enables trainees to familiarise with interpreting theory and practice, providing them with a general idea of what dialogue interpreting in specialised settings entails. On the other hand, it aims at raising awareness among those students who will eventually opt for an MA Degree in Law of the linguistic, cultural, translational, interactional and pragmatic aspects that are involved in an interpreter-mediated conversation. A specific difficulty for the teachers in designing their lessons – a difficulty that is shared by all the language trainers in the BA course – lies in the fact that they have to work and interact with students having very different levels of English proficiency. As a consequence, the lessons focus on enhancing students' listening, condensing and reformulation abilities, as well as on emphasising the role of the interpreter as an intercultural mediator and coordinator of the conversation. The

linguistic, cultural, interactional, translational and (to a limited extent) professional aspects of English/Italian dialogue interpreting are highlighted during the lessons, which revolve around practice exercises that are based on role-play simulations of dialogue interpreting situations in different institutional, legal and humanitarian contexts.

11 This paper focuses on the design, implementation and assessment of those role-plays that simulate migrants' interviews with Italian Territorial Commissions. This activity is deemed relevant for the training of interpreters because, after presenting their applications for international protection in Italy, asylum seekers are "called for an interview at the Territorial Commission, the competent authority for the assessment of such applications" (Ministry of the Interior, 2020: 23) and, notably, during this interview, applicants are "interviewed in the presence of an interpreter" (*ibid.*). Before the lesson begins, students playing the role of the interpreter are asked for their consent to record the mock interview; the recordings that have been collected and transcribed over the past two years have provided the empirical data for this study.

12 The method for designing an appropriate and sufficiently authentic role-play activity is presented in Section 1. Section 2 focuses on the analysis of the transcriptions of meaningful and selected extracts of classroom interactions. It highlights the translational and interactional hurdles faced by students, and describes the characteristics of interpreting in the field of international protection. The conclusions of the study are outlined in Section 3.

2. Role-play design

2.1. Selecting the type of role-play

13 Role-plays are "a valuable teaching and learning tool to introduce students to the practice of dialogue interpreting" (Cirillo and Radicioni, 2017: 119). Listed among "the choices that have to be made if pedagogical resources are limited" (Ozolins, 2017: 48), they "make it possible to narrow the gap between training and real life through

simulations of real-life assignments and/or the reproduction of real-life cases" (Falbo, 2020: 158).

> Dwelling on the meaning of the words "role" and "play", they analyse different aspects of this training tool. "Play" implies taking part in a performance as an "actor" who plays a given role in accordance with the "let's pretend" principle. "Role" refers to rules and expectations characterising a given figure in society. (Falbo, 2020: 157-158)

14 As Ozolins points out (2017: 55), role-plays are instrumental in "securing […] understanding of ritualised linguistic encounters and their social and professional context" in the face of the chronic lack or limited availability of authentic data and teaching materials in the didactics of dialogue interpreting.

15 The most "traditional" type of role-play in interpreter training settings is the *structured role-play* (Niemants and Cirillo, 2016: 303). This type of role-play is "based on a script enacted by two instructors playing the two 'primary parties' in a […] negotiation and students taking it in turns to play the role of the interpreter" (Cirillo and Radicioni, 2017: 122). Interpreting students are the only ones who do not have access to the script (Niemants and Cirillo, 2016: 303), which can be either a fully-fledged, detailed script containing the turns of the primary parties in the conversation or a draft or outline illustrating the context in which the interaction takes place (*ibid.*); the latter type of "script" can also take the form of "an improvised unscripted dramatisation based on cards" (Falbo, 2020: 163).

16 Despite its potential to help students familiarise with specialised vocabulary and the translational and interactional features of dialogue interpreting (Cirillo and Radicioni, 2017: 119), "the RP [role-play] has been criticised for being inauthentic" (*ibid.*: 126). In particular, Stokoe (2011: 120-121) identifies two main problems related to the use of role-play as a training tool, namely "the assumption […] that plausible turns of talk can be invented on the basis of a normative understanding of how talk works" and the fact "that the interactions are *simulations*, in which what is at stake for participants is necessarily different from what is at stake in any 'real' encounter". In order to make up for these methodological limitations, the author (2011: 125) proposes adopting "an alternative to simulated role-play"

(Stokoe, 2014), namely the *Conversation-Analytic Role-Play Method* (CARM). Unlike traditional, structured role-plays, Stokoe's innovative method does not depend on the "invention" of turns but makes use of authentic video-recordings of real-life interactions "as the basis for role-play and discussion" (Stokoe, 2011: 125). Although it provides the advantage of allowing users "to engage authentically, without simulation, with their everyday professional practice" (*ibid.*: 139), the CARM is not free from shortcomings either, as it presupposes the availability of video-recorded data (Niemants and Cirillo, 2016: 304). This precondition constitutes a challenge in many professional training fields, including the training of dialogue interpreters.

17 As a consequence, in spite of their unquestionable shortcomings, traditional structured role-play exercises are still widely used in the training of interpreters (Cirillo and Radicioni, 2017: 122; Falbo, 2020; Wadensjö, 2014: 437).

18 The preparation of the lessons for the English/Italian dialogue interpreting course addressed in the present paper relied precisely on the design of structured role-plays for a simple reason; the migrant's interview with a Territorial Commission is (or, at least, should be) videorecorded according to the law (Ministry of the Interior, 2020: 24; Veglio, 2017: 24), but gaining access to these audiovisual materials is no easy task [3]. Hence, role-plays were designed without the use of authentic videorecorded interviews, though the activity was intended to "make dialogue interpreting training closer to the real world" (Falbo, 2020: 156) from the outset. This procedural imperative is also shared by Niemants and Cirillo (2016: 309) and by Cirillo and Radicioni (2017: 126), who suggest ways to make role-play activities "less artificial and more *situationally* and *interactionally* authentic" (*ibid.*).

2.2. Situational authenticity

19 During the lessons described in this paper, the Italian-speaking instructor plays the role of a President of the Territorial Commission who is in charge of asking questions to the migrant, while the English-speaking instructor pretends to be the migrant.

20 To shape the situational authenticity of the role-play activity, during the preliminary phase consisting in the selection and collection of

materials, two sets of documents are gathered and used to draft scripts and "fill" them with plausible propositional content. As regards the structure of the interview, the design of the role-play activity relies, in general, on a series of interview protocols developed by some of the most authoritative institutions in the field of asylum, namely the EUAA (European Union Agency for Asylum) – former EASO (European Asylum Support Office) – and the UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). Besides the EASO *Practical Guide: Qualification for International Protection* (EASO/EUAA, 2018), the EASO *Practical Guide: Personal Interview* (EASO/EUAA, 2014)[4] is regularly consulted, in that the document "promotes a structured interview method" leading "the user through the stages of preparation for the personal interview [...], opening the interview and providing information [...], conducting the interview [...], including guidance regarding the substance of the application which needs to be explored during the interview [...], and concludes with closing the interview" (EASO/EUAA, 2014). Among other guides, the UNHCR also makes available an online document entitled *Intervistare i richiedenti asilo* ("Interviewing Asylum Seekers")[5] to inform the appropriate preparation of case officers and assist them in asking migrants the right questions.

21 In particular, the *Practical Guide for Asylum Seekers in Italy* (Ministry of the Interior, 2020), developed on the basis of the EUAA and UNHCR guides by the National Commission for the Right to Asylum of the Ministry of the Interior, is used as the main instrument to shape the questions posed by the Italian case officer and inform the migrant's answers. The guide is drafted in Italian (Ministero dell'Interno, 2020) and English (Ministry of the Interior, 2020) alike[6], favouring the drafting of an interview that contains conversational turns by Italian and English speakers.

22 As regards the thematic content of the interview, the preparatory work builds on finding the transcripts of informal interviews or testimonies by migrants, which provide factual information to be included in the script. Although the widespread use of *web-truths* (Spotti, 2019: 74) by case officers has been shown to "hold a strong influence" and have potentially "disastrous consequences" (*ibid.*) on the assessment of asylum applications, in this context the web merely serves a didactic purpose, that of retrieving facts "about a country or about a

language spoken in a given country" (*ibid.*) or about migration routes in a given country. In other words, these web-truths are not viewed as "tangible proofs of truthfulness" (*ibid.*) but rather as a linguistic and cultural "material" that is essential in shaping relevant role-playing activities in an interpreter training context. In particular, the information that can be found on the website *ESODI/EXODI. Migratory routes from Sub-Saharan Countries to Europe*[7] is regularly harnessed. This website, providing material in Italian and English alike, features an interactive map of Sub-Saharan Africa and Western Europe, which the user can "explore" by clicking on given countries, cities, locations (e.g. a refugee camp) or migration routes; when the user clicks on a specific element, a window entitled "Context" pops up showing relevant information concerning the migration context of the city, location or route. For example, by clicking on the city of Agadez, a text appears, the initial excerpt of which is shown below:

> The city is located in the Sahara Desert and it is the capital of the Air, one of the most traditional Tuareg Federation. Together with Al-Qatron and Sabha it is considered as a part of the "way to hell". The northern part of Niger is considered as the meeting point for those who want to cross Sahara Desert towards Libya and Algeria. Out of the 260 migrants interviewed in Sicily, 80% stated to have contacted a smuggler to reach Libya from Agadez. In most cases, migrants got to know who to contact in Agadez simply by asking around for information about smugglers organizing trips to Libya. Indeed, as already shown in previous investigations, Agadez hosts a large number of transit houses called "Foyer".

23 On the same webpage, a second window named "Focus and testimonies" is present, clicking on which reveals a series of excerpts drawn from interviews to migrants. The choice of the city of Agadez redirects the user to three testimonies, reporting the initials of the interviewees and the locations of the interviews. One of these testimonies is shown in Figure 1, where the acronym CAS stands for *Centro di Accoglienza Straordinaria*, Extraordinary Reception Centre.



A migrant's testimony drawn from the *ESODI/EXODI* website, viewed on 29 September 2023.

24 As it provides details on migrants' journeys and the violence that is inflicted on them, this type of information is suitable to shape an interview with a Territorial Commission, during which asylum seekers are asked to provide evidence of their "founded fear of being persecuted in their country of origin due to their race, religion, nationality, political opinion, or belonging to a certain social group" and/or list the reasons why they feel they are "unable to receive protection from their country of origin" (Ministry of the Interior, 2020: 6). The Ministry of the Interior (2020: 26-27) clarifies that, according to the 1951 Geneva Convention, migrants can only be granted the status of refugee if they have "a founded fear of persecution" in their country of origin and that "examples of persecution include threats to [their] life, torture, slavery, unjust deprivation of personal freedom, female genital mutilation or serious breaches of fundamental human rights or other very serious or repeated breaches of [their] rights". Notably, the credibility of a migrant's story is the prerequisite for a positive assessment of his/her application for international protection (Veglio, 2017: 7), and the role of the interpreter is delicate and essential to convey this credibility to the Italian case officer.

2.3. Interactional authenticity

25 Regarding the interactional authenticity of the role-play activity, a few expedients are used to avoid an excessive dependence on the script, as Niemants and Cirillo (2016: 303) suggest. First, as Falbo (2020: 163) points out, "if a script is used, the players/interlocutors must not read their turns word for word, but must be as spontaneous as possible and react promptly to the interpreter's words". When, for instance, a student omits the translation of given lexico-phrasal items or makes a questionable translation choice, the two instructors keep pretending to be totally unfamiliar with each other's idioms and let the interpreter-mediated conversation take the new, unexpected course determined by the student's renditions. During one of the lessons, a student did not know the meaning of the verb *to kidnap*,

tried to guess it from the context, rashly translated the term as *rapinare* ("to rob") and "derailed" the conversation; the professors playing the role of the primary parties then pretended to understand that the migrant had been robbed rather than kidnapped, thereby contributing to rendering the three-party interaction authentic.

26 This is only one of the interactional expedients that the instructors resort to during the simulated interview and that Niemants and Cirillo (2016: 309) suggest adopting when designing a role-play activity that aims for a greater degree of authenticity. In this respect, the script is designed so as to reproduce the interactional dynamics that are typical of the communicative situation at work, such as the moment during the opening of the interview in which the case officer must "verify the understanding between the interpreter and the applicant" by asking "the applicant if he/she understands the interpreter and […] the interpreter if he/she understands the applicant" (EASO/EUAA, 2014: 7). This rather codified communicative exchange is included in the script to enhance the interactional (as well as the situational) authenticity of the role-play and allow students to ease into the activity.

27 In addition, attention is paid to reproducing the "affective displays" (Cirillo, 2012: 102) that are numerous in the conversational context of the migrant's interview with the Territorial Commission; the fact that "interpreters' initiatives may either promote or inhibit affective communication" (*ibid.*) is duly acknowledged and emphasised in class.

28 In this respect, the preparation of role-plays is not only informed by the above-mentioned institutional guides but also by Veglio (2017), who further illustrates the "rules of listening" (*ibid.*: 9) that the EUAA, the UNHCR and the Italian Ministry of the Interior have developed in their protocols based on years of experience. He reiterates that the interview with the Territorial Commission must be characterised by a comfortable and cooperative environment, a neutral and professional attitude and the will to appropriately inform migrants about their rights and duties (*ibid.*: 10). The collection of information from the interviewed migrant requires that the free narration be followed by a phase in which the case officer checks the truthfulness of the story (*ibid.*: 10) in an empathic and encouraging way (*ibid.*: 11). Moreover, the case officer ought to opt for simple, generally open

and non-leading questions, favouring dialogue and clarification (*ibid.*: 10). Indeed, rigid sets of predetermined questions should give way to a logical and flexible sequence, one that adapts to the migrant's narration (*ibid.*: 28).

29 The case officer is also required not to interrupt the interpreter or the migrant during his/her narration (*ibid.*: 10), and to be empathic and encouraging. This is, at least, what "theory" suggests, whereas Veglio (2017) notes that Italian case officers and interpreters often jeopardise dialogue and cooperation, "reading" asylum applications through their own cultural filter (*ibid.*: 25). Case officers frequently prefer "suffocating" the introductory part of the interview with close questions – such as asking for dates, names and numbers –, which stifle any chance for dialogue from the start (*ibid.*: 28). Indeed, Veglio's (2017) analysis of interview minutes reveals a typically Western (Crevatin, 2010) tendency for classification stemming from the European doctrine of measurability (Veglio, 2017: 29).

2.4. Limitations of the method

30 However functional to promoting "the acquisition of knowledge and skills enabling the interpreter to manage interaction" (Falbo, 2020: 157) in the specific institutional context of international protection in Italy, this role-play design method presents at least a couple of limitations. First, as Veglio (2017: 25) notes, migrants' turns are in most cases characterised by *hybrid*, *impure* and *corrupt* vocabulary. Their linguistic repertoire frequently includes pidgins and creoles[8] (*ibid.*: 25) and can often be categorised as "rotten English", i.e. a mix of an English-based pidgin, ungrammatical English and good English, that is sometimes enriched with idiomatic expressions (*ibid.*); this language is disorderly and creates disorder (*ibid.*). Yet, the script-based interactions that are proposed to students of the BA course in Interlinguistic Communication Applied to Legal Professions comprise, besides turns in Italian, turns in *standard* – however simple – *English*, i.e. the "type of English [that] has undergone standardization, which means that it has been subjected to a process through which it has been selected, codified and stabilized, in a way that other varieties have not" (Trudgill and Hannah, 2013: 1). The choice of this variety stems from the fact that it is the one that Italian

students are most familiar with and, especially, from the need not to excessively divert their attention from the acquisition of interactional skills by means of a significantly disorderly conversation; notably, at this stage of their learning path, the BA students in question have attended language courses but have never received any previous training in dialogue interpreting and, therefore, need a step-by-step method at the very outset of their journey into the world of interpreting (whether this journey ends up to be long or not).

31 The second limitation lies in the fact that this type of role-play is made up of structurally different turns, namely rather short Italian turns (the case officer's questions) and rather long English turns (the migrant's narration of events); these types of turns constitute the prototypical adjacency pair (Sacks *et al.*, 1974: 716) of the personal interview for international protection. While drafting the scripts, an effort is regularly made to avoid rapid-fire successions of questions, which downgrade the conversation with the migrant to a police interview (Veglio, 2017: 25). Indeed, Veglio (2017: 11) insists on the need for the case officer and the interpreter to create an atmosphere of trust in order to reach, together with the applicant, the institutional goal of gathering reliable information on his/her journey and situation. Hence, the turns of the Italian speaker reflect this underlying need to arrange an accommodating conversation. Regarding English turns, they are devised to be less confused, unchronological and incomplete than Veglio (2017: I) suggests they are in practice, with the purpose of giving rise to rather dense sequences of talk, which the student will gradually learn to manage by carrying out explicit coordination strategies such as asking for clarifications, inviting interlocutors to start or continue talking and interrupting them (Merlini, 2015: 105). As regards interruptions, however, the trainees are informed that, in the specific context of asylum applications, the migrant is provided with "an opportunity to give an uninterrupted personal account of the reasons for applying for protection" (EASO/EUAA, 2014: 11) and the interpreter is, therefore, called upon not to interfere with the free narrative. Incidentally, although professional interpreters can and often do manage long turns by taking notes (Cirillo and Radicioni, 2017: 133), the students are invited not to do so – with the exception of names, numbers, enumerations and other "problem triggers" (Gile, 1995: 171) –, because they have not

yet been trained in consecutive interpreting and have received no note-taking instruction at this stage of their university career. As clarified in the Introduction to this paper, this course is named "*Introduction to* English/Italian dialogue interpreting" precisely because it is the students' initial encounter with the interpreting activity, a course that provides the first opportunity to challenge their abilities to express themselves orally, harness their short-term memory and acquire interactional skills.

32 Despite this second limitation, the method and the expedients described enable the creation of role-plays that feature "difficult turns", i.e. turns that offer comprehension difficulties because they are either too short or too long (Baraldi, 2018). While the former challenge the students' ability to rapidly and correctly translate questions – the morphosyntax of which varies considerably from Italian to English –, the latter test their listening and comprehension skills, inducing them to learn, internalise and adopt those strategies that enable them not only to translate but also "to manage interaction dynamics" (Falbo, 2020: 159) and "to develop skills and decision-making abilities" (*ibid.*: 160). In this respect, these fundamentally different but complementary turns appear to be "*moderately* difficult", or appropriate for third-year Italian students at their first encounter with English/Italian dialogue interpreting.

3. Simulating the interview with the Territorial Commission

33 The present Section illustrates the analysis of selected excerpts drawn from the transcriptions of the recordings of the simulations carried out in class; the recordings are listed in Table 1. All the recordings refer to two role-playing activities that were used with different groups of students over the last two years; the role-plays simulate two interviews with two fictional characters, a Nigerian and an Eritrean migrant named John Udu and Harry Tekle, respectively. Owing to their length, each simulated interview was divided into three parts which were interpreted by three different students; each recording, thus, represents the performance of one student and the interpretation of one portion of an interview, rather than one single interview in its entirety.

Table 1. Recordings analysed.

Recording 1	John Udu's interview with the Territorial Commission 2022 (part 1)
Recording 2	John Udu's interview with the Territorial Commission 2022 (part 2)
Recording 3	John Udu's interview with the Territorial Commission 2022 (part 3)
Recording 4	Harry Tekle's interview with the Territorial Commission 2022 (part 1)
Recording 5	Harry Tekle's interview with the Territorial Commission 2022 (part 2)
Recording 6	Harry Tekle's interview with the Territorial Commission 2022 (part 3)
Recording 7	John Udu's interview with the Territorial Commission 2023 (part 1)
Recording 8	John Udu's interview with the Territorial Commission 2023 (part 2)
Recording 9	John Udu's interview with the Territorial Commission 2023 (part 3)
Recording 10	Harry Tekle's interview with the Territorial Commission 2023 (part 1)
Recording 11	Harry Tekle's interview with the Territorial Commission 2023 (part 2)
Recording 12	Harry Tekle's interview with the Territorial Commission 2023 (part 3)
Recording 13	Harry Tekle's interview with the Territorial Commission 2023bis (part 1)
Recording 14	Harry Tekle's interview with the Territorial Commission 2023bis (part 2)
Recording 15	Harry Tekle's interview with the Territorial Commission 2023bis (part 3)

34 Before starting the simulation of the interview, students were duly informed about the context of situation and, especially, the role of the interpreter therein. This information was and can be found in the above-mentioned guides about international protection applications. The EUAA (2014), for instance, emphasises that, at the beginning of the interview, the case officer must make sure that the interpreter and the migrant understand each other. The transcription of one of these introductory interactions, drawn from recording 7, is shown in Example (1), where CO indicates a turn uttered by the case officer, S introduces a student's turns and the letter M anticipates the migrant's turns.

35 (1)

1 CO [addressing S] per favore dica al signor Udu che io mi chiamo Marco Ubaldi sono il presidente della Commissione Territoriale che deciderà sulla sua domanda di protezione internazionale (.)[a] poi si presenti anche lei dica di essere l'interprete [please tell Mr Udu that my name is Marco Ubaldi I am the President of the Territorial Commission who will decide on his application for international protection (.) then introduce yourself too please tell him that you are the interpreter]

2 S good morning Mr Udu this is Marco Ubaldi he is the President of the Territorial Commission who will decide on your (.) *application for the visa actually* (.) and I am XXX I will be your interpreter today

3 M good morning thank you

4 S grazie buongiorno [thank you good morning]

5 CO signor Udu capisce cosa dice l'interprete [Mr Udu do you understand what the interpreter says]

6 S do you understand everything I say

7 M yes I do

8 CO e lei capisce tutto quello che dice il signor Udu [and do you understand everything that Mr Udu says]

9 S sì capisco tutto [yes I understand everything]

a. The symbol (.) indicates a pause, while XXX replaces students' names.

36 In turn 2, the student's choice of translating the noun phrase *domanda di protezione internazionale* ("application for international protection") as *application for the visa* suggests that the information about specialised lexicon provided in the briefing phase had not been internalised yet; the student's hesitation was also signalled by a pause and the addition of the hedge *actually*. Incidentally, while interpreted speeches have been found to contain fewer hedges than original speeches (Magnifico and Defrancq, 2017; Fu and Wang, 2022), the recordings analysed point to a tendency to add hedges, which can be interpreted as an indication that the trainees are still grappling with the development of their relaying and coordination skills.

37 As regards interactional moves, turns from 5 to 9 illustrated when the case officer makes sure that S and M understand each other, and showed that S coordinates the interaction smoothly by producing translational and conversational turns alike, depending on whether CO's question is addressed to M or to S him/herself. In particular, 6 suggests that the student coordinated the talk and negotiated the asymmetric relation between the primary participants appropriately, asking the "migrant" a direct and concise question that promotes an empathic communicative exchange. Yet the recordings analysed showed that trainees still need to improve in these areas.

38 (2)

14 CO signor Udu sa perché è qui oggi [Mr Udu do you know why you are here today]

15 S do you know why are you here today

39 (3)

9 CO allora signor Tekle sa perché è qui oggi [so Mr Tekle do you know why you are here today]

10 S we would like to know if you know why you are here

40 In Example (2), drawn from recording 1, turns 14 and 15 showed that S uttered a concise but syntactically intricate turn, standing out for the presence of an embedded question that was incorrectly asked with an inversion between the pronoun *you* and the verb form *are*. In Example (3) from recording 10, instead, turn 10 displayed a more correct but redundant, verbose and inefficient translation of the question in 9, which was likely to jeopardise clarity and, in addition, did not reproduce the pragmatic force of CO's question. Incidentally, in the debriefing phase of the role-play activity, students generally confessed to being aware of their mistakes and, in general, the rules of English grammar and syntax, but the correct application of the latter is often a difficult task while starting to learn how to interpret.

41 Example (4), extracted from recording 10, shows the simulation of the stage in the interview where the migrant was informed that the minutes of the videorecorded conversation would later be signed exclusively by the interviewer and the interpreter: only if the migrant specifies anything or the interview is not filmed owing to an explicit and motivated request by the migrant will the migrant be asked to sign the minutes, too (Ministry of the Interior, 2020: 24).

42 (4)

30 CO alla fine del colloquio io e l'interprete firmeremo il verbale (.) a lei sarà richiesto di firmarlo solo se avrà fatto delle precisazioni o richiesto delle correzioni [at the end of the interview the interpreter and I will sign the minutes (.) you will only be requested to sign if you have specified anything or requested that the minutes are corrected]

31 S *we* are going to sign the minutes

43 S's turn was notable for the controversial choice of the pronoun *we*. This added ambiguity, as it did not clarify the identities of those who, within the triadic exchange, would ultimately sign the minutes of the meeting. In addition, the omission of the following part of CO's turn made the instructions to follow difficult to understand. This is evid-

ence of the kind of "interactional darkness" in which inexperienced interpreters often operate.

44 In particular, the analysis of the students' turns revealed, at times, a certain inaccuracy in translating affective displays, in line with Cirillo's (2012) discoveries. The present study on the interpretation of migrants' interviews with Territorial Commissions adopts "a broad working definition of affect, which includes *expressed* feelings, attitudes, and relational orientations of all kinds" (*ibid.*: 103):

> General as it may be, this definition highlights the methodological perspective of this study, which explores not so much speakers' inner states, but the ways in which these are displayed, and how such displays are negotiated and oriented to by speakers themselves. In other words, and in line with an interpersonal social perspective, the main concern is with how affect is made relevant by co-participants throughout the interaction.

45 As Cirillo (2012: 106) specifies, "affective displays are far from absent in institutional interactions" and this holds true for the discursive sphere of international protection and, hence, the field of humanitarian interpreting. Take the following excerpt taken from recording 3:

46 (5)

18 CO *se la sente* di raccontarci come andò avanti il suo viaggio [*do you feel like* telling us how your journey continued]

19 S *can you* tell us how your journey continued

47 Turn 18 was the core of an "affective sequence" (*ibid.*: 113) that saw the President of the Territorial Commission living up to his/her responsibility to develop "a good communication atmosphere, in which all relevant persons feel safe and interact in a positive manner [...] to create such an atmosphere of trust and confidence" (EASO/EUAA, 2014: 6)[10]. By asking the migrant if s/he *felt like* carrying on the narration of the journey that brought him/her to Italy, CO tried to discursively hide the inherent asymmetry between their roles (Veglio, 2017: 10) and take on an encouraging attitude that excludes any abuse of power, biased comment or allusion (*ibid.*: 11). The student's choice to translate *se la sente* with *can you* deprived the case officer's question of its affective dimension, adding the ambiguity of the modal *can*

to the query and making it sound like *Are you able to tell your story?* or *Are you entitled to tell your story*? In this respect, S's turn qualified as a "non-close rendition" (Dal Fovo and Falbo, 2021) in that it departed from the corresponding primary speaker's turn and set forth *something different*. Thus, what ought to be "a three-party affective sequence" (Cirillo, 2012: 113) ended up being an untranslated affective display that has the potential to hamper empathic communication.

48 Instances of inhibition of affective communication could be frequently observed in the analysis of the transcriptions of students' turns, not only when the shorter Italian turns were translated into English but also and especially when the longer English turns illustrating the heart-wrenching journeys and adventures of migrants were rendered into Italian. Example (6) shows the three different renditions (drawn from recordings 6, 12 and 15) of a single turn (exemplified by the one extracted from recording 6 and shown in the first line) proposed by three different students[11], who translated the answer to the question *Com'era la vita nel campo profughi di Shagarab*? ("What was your life like in the Shagarab refugee camp?").

49 (6)

28	M	the conditions of life were dramatic (.) *it's a hellish place* (.) there were more than sixteen thousand people (.) food and clothes were not enough you were not allowed to work and you were not safe because the Rashaida entered and kidnapped people (.) *if I think of that place I go crazy*
29	S(1)	dice le condizioni di vita erano drammatiche (.) c'erano più di sedicimila persone il cibo e i vestiti non erano sufficienti (.) non erano sicuri perché spesso i membri della tribù Rashaida arrivavano e rapivano le persone (.) *si sente un po' traumatizzato* [he says that the conditions of life were dramatic (.) there were more than sixteen thousand people food and clothes were not enough (.) they were not safe because the Rashaida often arrived and kidnapped people (.) *he feels a bit traumatised*]
29bis	S(2)	le condizioni di vita erano *abbastanza drammatiche* (.) c'erano più di sedicimila persone (.) non c'era abbastanza cibo e non c'erano vestiti (.) non potevo lavorare e ogni tanto arrivavano i Rashaida e rapivano le persone (.) quando penso a quel posto *divento nervoso (.) non ci penso* [the conditions of life were *rather dramatic* (.) there were more than sixteen thousand people (.) food was not enough and there were no clothes (.) I was not allowed to work and sometimes the Rashaida arrived and kidnapped people (.) when I think of that place *I become nervous (.) I don't think about it*]

31 S(3) le condizioni erano drammatiche (.) eravamo in *sessantamila* (.) non si poteva lavorare non eravamo al sicuro anche perché i Rashaida rapivano alcuni di noi (.) *non mi sento molto bene quando ripenso a quell'esperienza era un posto molto sporco* [the conditions were dramatic (.) we were *sixty thousand* people (.) you were not allowed to work we were not safe also because the Rashaida used to kidnap some of us (.) *I don't feel very well when I think back on that experience it was a very dirty place*]

50 One of the most obvious elements in the recordings shown in Example (6) was the systematic zero-rendition (Wadensjö, 1998: 108) of the evocative phrase *it's a hellish place*. Besides the observation of further omissions (e.g. that of *food and clothes were not enough* in 31) and incorrect renditions (e.g. *sixteen thousand* turning into *sixty thousand* in 31), the translations of the final, pragmatically significant sentence *if I think of that place I go crazy* stuck out. While S(1) reformulated it into *I feel a bit traumatised*, S(2) mitigated the illocutionary force of the utterance describing the migrant's state as *nervous* rather than *crazy*; s/he also translated *if I think about it* as *I don't think about it*, which is enough to qualify his/her turn as a non-close rendition. The turn by S(3), instead, appeared to be an expanded rendition (Wadensjö, 1998: 107) characterising Shagarab's camp with an additional and made-up (however plausible) feature, that of being *a very dirty place*. Like 29 and 29bis by S(1) and S(2), however, 31 by S(3) also saw a mitigation of the pragmatic value of the sentence *if I think of that place I go crazy*, whose translation gave back the picture of a refugee who *does not feel very well*.

51 In general, the examination of the data suggests that most students seemed to struggle with the translation of negativity, as shown by S(2)'s rendition of *dramatic* as *rather dramatic*. This tendency was further suggested in the turns that are displayed in Example (7) and were drawn from recording 5:

52 (7)

9 CO le è successo qualcosa di *spiacevole* durante il suo viaggio verso il Sudan [did something *unpleasant* happen to you during your journey to Sudan]

10 S did something happen during your journey to Sudan

11 M yes a lot of *bad things*

12 S sono successi degli *inconvenienti* [some *problems* occurred]

53 In a nutshell, the analysis indicates that most students acted as if they struggled to, refused to or refrained from conveying negative

descriptions of events. These tendencies were especially evident in the translation of longer narrative turns, where the trainees' difficulties in understanding the geopolitical context of the story stood out. In this regard, the students not only faced an "interactional darkness" but also previewed the "anthropological darkness" that Veglio (2017: 25) denounces in his analysis of how interviews with Territorial Commissions are conducted and interpreted in Italy.

54 (8)

5	CO	*le va* di raccontarci le vicende che l'hanno portata fino a qui [*do you feel like* telling us the events that have led you here]
6	S	*could you* tell us the story that led you to come here
7	M	yes (.) one day five years ago I was with my father on our way back to Benin City (.) some people with masks stopped our vehicle and asked me to get out (.) they tied me up while they shot at my father (.) just in front of me (.) I was eager to save my dad but those people put me inside the car covered my face and brought me in the bush (.) I was shocked (.) I didn't even know if my father had survived
8	S	*praticamente* (.) cinque anni fa [*basically* (.) five years ago] (.) [addressing M] excuse me where were you going (.) you and your father
9	M	we were going back home to Benin City
10	S	thank you (.) io e mio padre stavamo tornando a casa a Benin City e a un certo punto una macchina al cui interno c'erano persone con delle maschere ci ha fermati (.) hanno sparato a mio papà proprio di fronte a me ma io non potevo fare niente (.) mi hanno messo una maschera e: (.) *mi hanno portato in un cespuglio* [my father and I were going back home to Benin City and suddenly a car in which there were some people with masks stopped us (.) they shot at my father just in front of me but I couldn't do anything (.) they put a mask on my face and: (.) *they brought me in a shrub*]

55 The interaction illustrated in Example (8) and taken from recording 8 indicates that the student in question (and, in general, most students) still grappled with the appropriate adoption of interactional strategies such as interrupting interlocutors to divide long turns into smaller chunks or asking for clarifications, which would favour the comprehension and rendition of M's turns. In fact, in turn 8, S asked M to repeat his destination and his father's, which led to a more accurate translation. Yet, only one detail of M's story was preserved thanks to S's request for clarification, unlike many others that were omitted. Indeed, zero-renditions of given phrases and sentences uttered by the migrant were also evident here, such as the omissions of *our vehicle*, *[they] asked me to get out*, *they tied me up* and *I was shocked*. Broadly, generalisations appeared to be the norm in the

trainees' interpretations of migrants' stories, whose Italian counterparts often sounded like reduced renditions (Wadensjö, 1998: 108) of the original accounts. An example of generalisation could also be observed in recording 3, where the asylum seeker's sentence *As soon as you reach Libya, you are in a big prison* turned into *Nel momento in cui arrivi sei in una prigione* ("As soon as you arrive, you are in prison").

56 Besides these findings, turns 5 and 6 showed that the translation of affective displays remains problematic at an early stage of the learning path (*le va* translated as *could you*). Furthermore, the typically Italian hedge *praticamente* (literally "practically" but meaning "basically", "essentially" when used as a hedge) showed up in 8, suggesting that hedging strategies are adopted to make up for a lack of comprehension of the English-speaking interlocutor's turn. And notably, turn 10 provided an example of the linguistic, interactional and anthropological darkness that students are generally immersed in. M revealed that *those people […] brought me in the bush*; after a few hesitations, the student reported that the migrant was *portato in un cespuglio*. The Italian term *cespuglio* only corresponds to *one* of the meanings of the polysemous English term *bush*, that denoting "a low densely branched shrub"[12], "a large plant which is smaller than a tree and has a lot (https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/lot) of branches"[13] or "a plant (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/plant) with many small (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/small) branches (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/branches) growing (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/growing) either directly (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/directly) from the ground (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/ground) or from a hard stem (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/stem), giving the plant (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/plant) a rounded (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/rounded) shape (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/shape)"[14]. If, rather than randomly selecting one meaning (or the only one of which s/he is aware of), the student had asked for a clarification of the contextual meaning of the term *bush*, s/he would have learnt that "(especially in Australia and Africa) [a bush indicates] an area of land covered with bushes and trees that has never been used for growing crops and

where there are very few people"[15]. This simple and rapid request for clarification would have dispelled all his/her doubts as to how an individual could ever be "brought in a shrub".

57 The same comments apply to S's translation of the sentence displayed in turn 3 in Example (9), which is drawn from recording 9:

58 (9)

3 M we were almost three hundred people in a small *hut*

4 S eravamo circa trecento persone (.) *in una struttura che non si può neanche considerare una casa* [we were almost three hundred people (.) *in a building that cannot even be considered a house*]

59 While the translation of *hut* as *a structure that cannot even be considered a house* indicated a certain ability to reformulate, turn 4 also demonstrated students' "dangerous" tendency *not* to ask for clarification when they do not understand something.

60 The students' difficulties in understanding migrants' stories owing to their limited extralinguistic knowledge became manifest in many excerpts of the transcribed interactions, sometimes even when specific cultural and/or geopolitical aspects of the migrant's country of origin had been illustrated ahead of the simulation, during the briefing phase of the role-play activity. The following are examples of selected interactions taken from recordings 2 and 11, respectively. The references to the terrorist group Boko Haram and Rashaida tribesmen were explained by the instructors before the role-play activities began.

61 (10)

13 CO come fa a sapere che si trattava proprio di soldati del *gruppo armato Boko Haram* [how do you know that they were precisely soldiers of *the Boko Haram armed group*]

14 S how do you know that they were *a terrorist group*

15 M at that moment I was afraid and I suspected they were Boko Haram soldiers but I realised it only later (.) when I arrived in the bush they uncovered my eyes and I saw hundreds of people detained including women and children (.) they told me that as a young boy I *had to* join Boko Haram

16 S *praticamente* lo sapeva ma l'ha capito bene dopo un po' (.) quando gli hanno scoperto il viso e lui ha visto che c'erano tanti prigionieri (.) anche bambini (.) gli hanno *chiesto di* unirsi a Boko Haram [*basically* he knew that but he realised it for sure after a while (.) when they uncovered his eyes and he saw that there were a lot of people detained (.) even children (.) they *asked him to* join Boko Haram]

62 (11)

21	M	during the crossing I was kidnapped by *Rashaida tribesmen*
22	S	nel confine sono stato rapito dalle *forze dell'ordine del Sudan* [in the border[a] I was kidnapped by the *law enforcement agents of Sudan*]
23	CO	erano in uniforme [were they wearing a uniform]
24	S	were they wearing a uniform
25	M	no (.) they were Rashaida tribesmen they were not in uniform
26	S	no ho sbagliato erano dei *russi* [no I made a mistake they were *Russians*]
27	CO	e cosa ci facevano i russi in Sudan [and what were Russians doing in Sudan]
28	S	(addressing CO) mi scusi chiedo un chiarimento [sorry I am going to ask for clarification] (addressing M) sorry who were they
29	M	the Rashaida tribesmen an ethnic group living in Eritrea and Sudan (.) they kidnap people
30	S	(addressing M) ah ok *I'm sorry for this misunderstanding* (addressing CO) *mi scuso è stato un errore mio* si trattava dei membri della tribù Rashaida [*I apologise it was my mistake* they were Rashaida tribesmen]

a. The phrase "in the border" is an attempt at reproducing the incorrect Italian "nel confine" standing out in S's turn.

63 The first of the two interactions, displayed in Example (10), showed that S refrained from calling Boko Haram by its name. The fact that the nature of the armed group had not been internalised, grasped or listened to by the trainee during the briefing was further attested in turns 15 and 16, where s/he selected one of the least appropriate verbs (*gli hanno chiesto di*, "*they asked him to*") to convey the threatening manners of Boko Haram soldiers who, in turn 15, force the migrant to join the terrorist group but become much kinder in turn 16, where they are described as people who *invite* others to join their gang.

64 Example (11) indicates the hurdles faced by another student while trying to grasp who Rashaida tribesmen were. They were first transformed to Sudanese law enforcement agents (*forze dell'ordine del Sudan*) and later to indistinct Russians (*dei russi*). Incidentally, Example (11) shows that, during the dialogue interpreting lessons, the instructors are always ready to steer the conversation or, rather, let themselves be dragged into the conversation that the students co-construct; in other words, they are used to going off script to simulate a natural conversation and to make the interaction sound as authentic as possible. Moreover, this second interaction also demon-

strates that, however destabilising and inadvisable "creative" renditions may be, an interpreter should never give in, as a professional interaction can always be brought back "on track" by continuing to ask the primary speakers for clarification and, especially, by taking responsibility, apologising (*I'm sorry for this misunderstanding*; *mi scuso è stato un errore mio* in turn 30), smiling and trying to create a relaxed atmosphere in which parties can trust each other.

65 More broadly, as anticipated in the introductory section of the paper, the examples in this Section suggest that working in the translational, interactional and anthropological darkness is bound to compound comprehension and jeopardise migrants' efforts to obtain asylum. Even if they are performed in a training setting, the role-plays described above show how easy it is not to do justice to the vivid stories of these individuals who want and demand that their words be translated "impartially" and "literally" (Ministry of the Interior, 2020: 24) with a view to obtaining asylum.

4. Conclusions

66 The "Introduction to English/Italian Dialogue Interpreting" course offered at the University of Trieste within the BA degree programme named "Interlinguistic Communication Applied to Legal Professions" broadly aims at familiarising students with the linguistic, cultural, translational, interactional and pragmatic aspects that are at stake in a series of professional contexts in which the interaction is mediated by a dialogue interpreter.

67 Among the activities proposed within this course, structured role-plays are designed to simulate migrants' interviews with Italian Territorial Commissions, namely a communicative context in which the presence of an interpreter is regularly required. The situational and interactional authenticity of role-play activities is enhanced by consulting institutional documents by the EUAA, the UNHCR and the Italian Ministry of the Interior, by drawing factual information from selected testimonies by migrants, by extrapolating further factual and interactional cues from Veglio's (2017) examination of how asylum seekers' personal stories are assessed and interpreted in Italy and by grounding role-play activities on a dialogic and conversation-analytic approach.

68 Broadly, students' difficulties in managing the triadic exchange seem to reflect the difficulties that, according to Veglio (2017), both case officers and (frequently non-professional) interpreters encounter in the real world, while assessing and interpreting migrants' stories. The interactions recorded in the training setting showed that the students' turns were characterised by the presence of hedges, instances of inhibition of affective communication and a generalised tendency not to resort to coordination strategies such as asking for clarification, inviting interlocutors to start or continue talking and interrupting them, which play a crucial role in dialogue interpreting (Merlini, 2015: 105).

69 The alternation between relatively short, direct questions asked in Italian and comparatively long, narrative answers in English confirms that the interpreters – whether professionals or students – who take part in the triadic exchange unfolding during the interview with the Territorial Commission embark on a "rhythmic quest" (Veglio, 2017: 22), because futile efforts to store information without coordinating the interview will lead to a loss of information, while frequent interruptions are bound to fragment the narrative and jeopardise the fluidity, persuasiveness and credibility of the migrant's story (*ibid.*).

70 However discouraging, this interpreting landscape only has serious consequences in professional contexts. In the classroom, the objective to inform students of the risks of perpetrating acts of "institutional violence" (*ibid.*) during a migrant's interview with a Territorial Commission is subordinate to a broad training objective, that of accustoming them to swiftly and concisely translating short turns, producing English sentences that are grammatically and syntactically correct, managing long turns by adopting appropriate coordination strategies, and reproducing affective displays by avoiding zero- and non-close renditions, with a view to gradually dispell the linguistic, interactional and anthropological darkness that is the frequent prerequisite of discrimination in the context of international protection.

BIBLIOGRAPHY

Baraldi Claudio, 2018, “Una lezione sulla resa traduttiva dei turni ‘difficili’”, *inTRAlinea*, Special Issue: Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL).

Cirillo Letizia, 2012, “Managing affective communication in triadic exchanges: interpreters’ zero-renditions and non-renditions in doctor-patient talk”, in Cynthia J. Kellett Bidoli (Ed.), *Interpreting Across Genres: Multiple Research Perspectives*, Trieste, EUT, p. 102-124.

Cirillo Letizia and Radicioni Maura, 2017, “(Role-)playing fair(s). Introducing interpreting students to business negotiations”, in Letizia Cirillo and Natacha Niemants (Eds.), *Teaching Dialogue Interpreting. Research-Based Proposals for Higher Education*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 119-135.

Crevatin Franco, 2010, “Modi di pensare Bawlè: la costruzione narrativa delle categorie”, *Incontri Linguistici*, 33, p. 217-232.

Crevatin Franco, 2018, *Proverbi Bawlè. La raccolta di p. Giovanni De Franceschi*, Trieste, EUT.

Dal Fovo Eugenia and Falbo Caterina, 2021, « Non-close renditions. Ways and consequences of saying *something different* in interpreter-mediated healthcare interactions », *Health Communication*, 36, 9, p. 1091-1100.

EASO/EUAA (European Asylum Support Office/European Union Agency for Asylum), 2014, *EASO Practical Guide: Personal Interview*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, [https://euaa.europa.eu/sites/default/files/public/EASO-Practical-Guide-Personal-Interview-EN.pdf], viewed on 13 September 2023.

EASO/EUAA (European Asylum Support Office/European Union Agency for Asylum), 2018, *EASO Practical Guide: Qualification for International Protection*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, [https://euaa.europa.eu/sites/default/files/easo-practical-guide-qualification-for-international-protection-2018.pdf], viewed on 13 September 2023.

Falbo Caterina, 2020, “Project-based learning through simulation: how to run a training session using role-play as a learning tool”, in Nike K. Pokorn, Maurizio Viezzi and Tatjana Radanović Felberg (Eds.), *Teacher Education for Community Interpreting and Intercutural Mediation: Selected Chapters*, Ljubljana, Ljubljana University Press – Faculty of Arts and National Institute of Public Health, p. 156-174.

Fu Rongbo and Wang Kefei, 2022, “Hedging in interpreted and spontaneous speeches: a comparative study of Chinese and American political press briefings”, *Text & Talk*, 42(2), p. 153-175.

Gile Daniel, 1995, *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

González Rodríguez María Jesús and Radicioni Maura, 2021, “Interpretazione umanitaria”, in Mariachiara Russo (Ed.), *Interpretare da e verso l’italiano. Didattica e innovazione per la formazione dell’interprete*, Bologne, Bononia University Press, p. 373-394.

Magnifico Cédric and Defrancq Bart, 2017, “Hedges in conference

interpreting: the role of gender", *Interpreting*, 19(1), p. 21-46.

Merlini Raffaela, 2015, "Dialogue interpreting", in Franz Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London/New York, Routledge, p. 102-107.

Ministero dell'Interno. Commissione Nazionale per il Diritto d'Asilo (Ed.), 2020, *Guida pratica per richiedenti protezione internazionale in Italia*, [https://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/la_guida_in_italiano.pdf], viewed on 16 August 2023.

Ministry of the Interior. National Commission for the Right to Asylum (Ed.), 2020, *Practical Guide for Asylum Seekers in Italy*, [https://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/la_guida_in_inglese.pdf], viewed on 16 August 2023.

Niemants Natacha and Cirillo Letizia, 2016, "Il *role-play* nella didattica dell'interpretazione dialogica: focus sull'apprendente", in Cecilia Andorno and Roberta Grassi (Eds.), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Milan, Officinaventuno, p. 301-317.

Ozolins Uldis, 2017, "It's not about the interpreter. Objectives in dialogue interpreting teaching", in Letizia Cirillo and Natacha Niemants (Eds.), *Teaching Dialogue Interpreting. Research-Based Proposals for Higher Education*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 45-62.

Sacks Harvey, Schegloff Emanuel A. and Jefferson Gail, 1974, "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", *Language*, 50(4), p. 696-735.

Sorgoni Barbara, 2019, "What do we talk about when we talk about credibility? Refugee appeals in Italy", in Nick Gill and Anthony Good (Ed.), *Asylum Determination in Europe: Ethnographic Perspectives*, Cham, Palgrave Macmillan, p. 221-240.

Spotti Massimiliano, 2019, "'It's all about naming things right': the paradox of web truths in the Belgian asylum-seeking procedure", in Nick Gill and Anthony Good (Eds.), *Asylum Determination in Europe: Ethnographic Perspectives*, Cham, Palgrave Macmillan, p. 69-89.

Stokoe Elizabeth, 2011, "Simulated interaction and communication skills training: the 'conversation-analytic role-play method'", in Charles Antaki (Ed.), *Applied Conversation Analysis*, New York, Palgrave Macmillan, p. 119-139.

Stokoe Elizabeth, 2014, "The conversation-analytic role-play method (CARM): a method for training communication skills as an alternative to simulated role-play", *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), p. 255-265.

Trudgill Peter and Hannah Jean, 2013, *International English. A Guide to the Varieties of Standard English*, London/New York, Routledge.

Veglio Maurizio, 2017, "Uomini tradotti. Prove di dialogo con richiedenti asilo », *Diritto, Immigrazione e Cittadinanza*, 2, p. 1-41.

Wadensjö Cecilia, 1998, *Interpreting as Interaction*, London/New York, Longman.

Wadensjö Cecilia, 2014, "Perspectives on role play: analysis, training and

assessments", *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3), p. 437-451.

NOTES

1 Ethnolinguistics can be broadly understood as the exploration of systems of thought that are different from our own (Crevatin, 2010: 217).

2 A higher number of students then select a Master's Degree in Law, while few of them eventually enrol in a Master's Degree in Conference Interpreting.

3 In the future, the author is going to ask selected Territorial Commission offices for permission to gather and examine videorecorded interviews for research purposes, with the aim of adopting the CARM method to design role-plays for dialogue interpreting courses.

4 These documents were written and published when the name of the agency was still EASO (European Asylum Support Office), but they can be accessed and downloaded from the website of the EUAA (European Union Agency for Asylum).

5 The UNHCR guide can be accessed at [https://www.unhcr.org/it/wp-content/uploads/sites/97/2020/07/6intervistare-i-richiedenti-asilo.pdf], viewed on 12 September 2023; the online document reports neither the year nor the city of publication.

6 The guide has actually been translated into several languages, and its different versions can be found at [https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/protezione-internazionale/guida-pratica-richiedenti-protezione-internazionale-italia], viewed on 13 September 2023.

7 The website can be accessed at [http://esodi-medu.s3-website.eu-central-1.amazonaws.com/medu.html?ln=en], viewed on 13 September 2023.

8 When a foreign language which is widely used as a means of communication between groups not having a common language is adopted by a local population in a simplified, mixed and/or reduced way, this language is called a *pidgin* (Trudgill and Hannah, 2013: 110). "Pidgin languages, by definition, do not have native speakers; a pidgin which acquires native speakers is called a *creole*" (*ibid.*). A creole is still simplified, still mixed, but no longer reduced. Since "the language now has to be used for all the purposes a native speaker needs to use a language for, the reduction that took place

during pidginization has to be repaired by a process of *expansion*, [which] is known technically as *creolization*" (*ibid.*: 111).

10 During the personal interview, the asylum seeker "can request to be interviewed by a male or female caseworker, depending on who [s/he] feel[s] most comfortable with" (Ministry of the Interior, 2020: 23).

11 This role-play activity was carried out twice throughout the same course last year (2023), once during a lesson and once during another a few weeks later, to test the students' behaviour in re-interpreting the same text after a given period of time.

12 Collins Dictionary, bush [https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/bush], viewed on 18 September 2023.

13 Merriam-Webster Dictionary, bush [https://www.merriam-webster.com/dictionary/bush], viewed on 18 September 2023.

14 Cambridge Dictionary, bush [https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bush], viewed on 18 September 2023.

15 Cambridge Dictionary, bush [https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bush], viewed on 18 September 2023. The Collins and Merriam-Webster Dictionaries also respectively clarify that "the wild, uncultivated parts of some hot countries are referred to as the bush" and that "[the bush is] a large uncleared or sparsely settled area (as in Australia) usually scrub-covered or forested", viewed on 18 September 2023.

ABSTRACTS

English

A specific role-play design method has been used over the last few years at the University of Trieste to introduce students to dialogue interpreting. It simulates migrants' interviews with Italian Territorial Commissions for the Recognition of International Protection, a communicative context in which the interpreting assignment is generally not given to qualified interpreters even though asylum is granted based on the credibility of the migrant's story. The analysis of the recordings of the simulations in class suggests that students are generally not in a position to grasp and manage the translational, interactional and anthropological intricacies that characterise this communicative context. They produce zero-, non-close, expanded and reduced renditions, and often refrain from asking for clarifications, thereby

failing to coordinate the interaction and providing a picture of the “dangers” of turning to inexperienced interpreters.

Français

Dans son analyse portant sur des entretiens entre des migrants et les Commissions Territoriales italiennes pour l’obtention de la protection internationale, Veglio (2017) a pu montrer que très souvent, le travail des examinateurs et des interprètes révèle ce qu’il appelle une « *buio antropologico* » « ignorance anthropologique » (*ibid.* : 25), lorsqu’ils écoutent les histoires personnelles racontées par les demandeurs d’asile. Ces récits, produits par des individus dénationalisés (*ibid.*), souvent analphabètes, égarés et épuisés, présentent généralement des parties fragmentaires, incomplètes et ambiguës, et surtout une dimension onirique (*ibid.*) qu’examinateurs et interprètes n’arrivent le plus souvent pas à (ou refusent de) comprendre (*ibid.* : 27). Ignorer et/ou négliger les savoirs partagés et les systèmes de croyances des demandeurs d’asile compromet la compréhension de l’interprète (et des examinateurs). Dans ce contexte institutionnel, en effet, posséder une certaine connaissance en géopolitique et certains concepts en ethnolinguistique peut considérablement aider les interprètes (et les examinateurs) dans leur travail. L’interprète devrait être le dépositaire des déclarations des demandeurs d’asile (*ibid.* : 22), mais souvent, il trahit leurs récits, en en compromettant la crédibilité ; d’une part, à cause d’un manque de connaissances culturelles (*ibid.* : 26-27), d’autre part, parce qu’il est empreint de préjugés, de cynisme et de scepticisme (*ibid.* : 18). Veglio (2017 : 27) propose de nombreux exemples de cette « *caduta della credibilità della narrazione dovuta all’impreparazione dell’esaminatore ed al corto circuito dell’interprete* » « perte de crédibilité de la narration due à un manque de préparation de l’examinateur, et au court-circuit provoqué par l’interprète ». L’évaluation de la crédibilité est au centre de toute décision prise en matière de protection internationale (*ibid.* : 27) ; cependant, une mauvaise connaissance des langues-cultures d’arrivée, les préjugés, le scepticisme et le cynisme (*ibid.* : 19) sont un terrain fertile pour l’« ignorance anthropologique » et transforment les évaluations (et les traductions) des histoires des migrants en des actes de « violenza istituzionale [violence institutionnelle] » (*ibid.* : 22).

Face à ce cadre institutionnel inquiétant, l’éducation semble être la seule solution pour éviter de futures discriminations (González Rodríguez et Radicioni, 2021 : 385). González Rodríguez et Radicioni (2021 : 383) mettent l’accent sur la « *necessità di una formazione specifica per gli interpreti umanitari, che vada oltre la mera formazione di competenze linguistiche e interpretative* » « le besoin d’une formation spécifique pour les interprètes humanitaires qui aille au-delà de la simple formation en compétences linguistiques et interprétatives » et qui prévoie l’étude des aspects éthiques et culturels spécifiques de l’interprétation pour les demandeurs d’asile (*ibid.* : 375) ; cela fait partie de l’interprétation pour les services publics. Intervenir au niveau didactique est on ne peut plus urgent, d’autant que, « *date le attuali sfide globali, gli ambiti in cui l’interpretazione umani-*

taria è richiesta sono destinati ad aumentare e le conseguenze dell'assenza o della scarsa qualità dell'interpretazione in tali contesti possono essere gravi »
« étant donné les défis mondiaux actuels, les domaines où l'interprétation humanitaire est requise vont augmenter et une absence ou une mauvaise qualité de l'interprétation dans ces contextes peut avoir de graves conséquences » (*ibid.* : 385).
Cet article entend donc présenter l'une des méthodes de création de jeux de rôle qui a été utilisée au cours des deux dernières années à l'université de Trieste, dans un cours d'introduction à l'interprétation de dialogue en troisième année de licence en « Communication interlinguistique appliquée aux professions juridiques » au Département de Sciences Juridiques, du Langage, de l'Interprétation et de la Traduction.
Ce parcours de formation combine des matières linguistiques et juridiques et offre aux étudiants un début de préparation dans les deux branches avant qu'ils choisissent leur orientation en master. Précisons à ce propos qu'un nombre de plus en plus important d'étudiants s'orientent vers un master en droit et que peu d'entre eux s'inscrivent en master d'interprétation. Le cours de licence prévoit des cours de traduction de textes juridiques et un cours d'introduction à l'interprétation de dialogue. Ce cours permet d'une part aux étudiants de découvrir l'interprétation en leur donnant quelques bases de ce qu'est l'interprétation de dialogue dans des contextes spécifiques. Il vise, d'autre part, à sensibiliser ceux qui s'orienteront vers le droit aux aspects linguistiques, culturels, traductifs, interactionnels et pragmatiques qui sont en jeu lors d'un échange médié par un interprète. Étant donné les différents niveaux de connaissance linguistique des étudiants, les cours sont surtout axés sur les aspects linguistiques, culturels, traductifs et, dans une moindre mesure, sur les aspects professionnels de l'interprétation de dialogue anglais-italien, et se basent sur des exercices pratiques et des jeux de rôle qui simulent des interactions dans différents contextes institutionnels, juridiques et humanitaires. Cette contribution entend décrire les phases de construction, de réalisation et d'évaluation du jeu de rôle simulant un entretien entre un demandeur d'asile et la Commission Territoriale italienne, contexte dans lequel les interprètes sont régulièrement amenés à travailler.
Avant de commencer le cours, on demande aux étudiants qui jouent le rôle de l'interprète leur autorisation à enregistrer l'échange simulé. Les données analysées dans cette étude sont issues des enregistrements récoltés et transcrits au cours des deux dernières années de cours. Plus précisément, l'article se base sur quinze enregistrements correspondant à deux « scénarios » de jeux de rôle utilisés pour simuler deux entretiens avec deux personnages fictifs, un migrant nigérian, John Udu, et un Érythréen, Harry Tekle. Vu la longueur des scénarios, chaque entretien a été divisé en trois parties et interprété par trois étudiants.
Quant à la nature du jeu de rôle, c'est la forme structurée (Niemants et Cirillo, 2016 : 303) qui a été choisie. Ce type de jeu de rôle prévoit un scénario interprété par deux enseignants qui jouent le rôle des deux locuteurs primaires, alors que les étudiants jouent celui de l'interprète. Ils sont

les seuls à ne pas avoir accès au scénario. Bien que cette méthode ait été critiquée à cause de son manque d'authenticité (voir Stokoe, 2011), elle est encore beaucoup utilisée en didactique de l'interprétation, notamment parce que trouver des enregistrements audio et/ou vidéo authentiques d'entretiens et de conversations médiées par un interprète est une entreprise difficile. Pour ce qui est de la demande d'asile, la loi prévoit que les entretiens avec les Commissions Territoriales soient enregistrés (Ministry of the Interior, 2020 : 24 ; Veglio, 2017: 24), mais il est compliqué d'y avoir accès. De ce fait, les jeux de rôle dont il est question ici n'ont pas pu se baser sur des enregistrements vidéo d'entretiens authentiques, mais tout a été fait pour que l'activité prévue se rapproche le plus possible du monde réel (Falbo, 2020 : 156).

Les scripts et les interactions qui en sont issues ont, d'un côté, été rendus moins artificiels et plus authentiques au niveau « situationnel » grâce à l'utilisation de guides institutionnels (EASO/EUAA, 2014 ; EASO/EUAA, 2018 ; Ministero dell'Interno, 2020) qui ont permis de structurer les entretiens et de mieux formuler les questions que le président de la Commission Territoriale pose aux migrants. Pour ce qui est du contenu thématique de l'entretien, c'est-à-dire des contenus caractérisant les réponses du demandeur d'asile, le site *ESODI/EXODI. Migratory routes from Sub-Saharan Countries to Europe* a permis d'extraire des informations pertinentes et crédibles sur les routes migratoires et les situations humanitaires dans différentes zones géographiques (notamment sur le Nigéria et l'Érythrée, les pays d'origine des deux demandeurs d'asile concernés).

D'un autre côté, pour renforcer l'authenticité « interactionnelle » de l'activité de jeu de rôle, quelques précautions ont été prises pour ne pas trop dépendre du scénario (Niemants et Cirillo, 2016 : 303) : prendre l'habitude, pour les locuteurs primaires, de ne pas lire, dialoguer spontanément et réagir rapidement aux paroles de l'interprète (Falbo, 2020 : 163). Chaque scénario a été conçu pour reproduire les dynamiques interactionnelles typiques de la situation de communication analysée, comme le moment où, au début de l'entretien, l'examinateur, avant de commencer à poser ses questions, se doit de vérifier si l'interprète et le demandeur d'asile se comprennent. De plus, une attention toute particulière a été accordée à la reproduction des « *affective displays* » « émotions » (Cirillo, 2012 : 102) qui sont nombreux chez les demandeurs d'asile dans ce contexte conversationnel. À ce sujet, la rédaction des scénarios et la construction des activités de jeu de rôle se basent sur les études de Veglio (2017) qui précise que l'entretien devrait se dérouler dans une atmosphère détendue où l'examinateur et l'interprète coopèrent avec le migrant, l'informent sur ses droits et devoirs (*ibid.* : 10), ne l'interrompent pas pendant qu'il raconte librement son voyage et essaient d'être empathiques et encourageants (*ibid.* : 10-11), en évitant, par exemple, de recourir à des questions orientées pour permettre un dialogue ouvert (*ibid.* : 10).

Malgré ces tentatives de reproduire des dialogues aussi authentiques que possible d'un point de vue situationnel et interactionnel, la méthode décrite dans cet article présente au moins deux limites. Tout d'abord, comme le fait

observer Veglio (*ibid.* : 25), les tours de parole des migrants présentent le plus souvent un vocabulaire « *ibrido*, *impuro e corrotto* » « hybride, impur et corrompu ». Leur répertoire linguistique inclut en effet du pidgin, des créoles et correspond à ce qu'on appelle du « *rotten English* » (*ibid.* : 25), c'est-à-dire à un mélange de pidgin, d'anglais agrammatical et de bon anglais, avec des tournures idiomatiques (*ibid.* : 25). Nos scénarios didactiques contiennent, quant à eux, des tours en italien et des tours en anglais standard (Trudgill et Hannah, 2013 : 1). Le choix de cette variante vient du fait que c'est celle que les étudiants connaissent le mieux et que faire le choix d'une variété plus « authentique » risquerait de les confondre et de les déstabiliser à un stade de leur apprentissage où leur niveau de connaissance de la langue est très inégal et où ce premier contact avec l'interprétation est supposé leur faire acquérir des compétences orales et interactionnelles (indépendamment du choix qu'ils feront de poursuivre ou pas leurs études en master).

La deuxième limite se situe au niveau des tours de parole qui structurent le scénario, qui sont des tours relativement brefs en italien (les questions du président de la Commission Territoriale) et des tours relativement longs en anglais (le récit de sa propre histoire de la part du migrant). Ces deux types de tours correspondent à une paire adjacente (Sacks *et al.*, 1974 : 716) prototypique de l'entretien pour l'obtention de la protection internationale mais, du point de vue didactique, ils produisent un script « déséquilibré », qui permet aux étudiants de bien s'entrainer en interprétation passive, mais moins bien en interprétation active. Malgré cette limite, les jeux de rôle sont un exercice varié et hétérogène et, si les tours en italien sont axés sur la traduction rapide et la formulation correcte des questions, les tours en anglais mettent à l'épreuve les capacités d'écoute, de compréhension et de mémorisation des étudiants, les obligeant à intérioriser et adopter les bonnes stratégies pour coordonner la conversation (Wadensjö, 1998 : 108-110) et gérer les dynamiques de l'interaction (Falbo, 2020 : 159).

Avant la simulation, les étudiants sont régulièrement informés sur le contexte situationnel et sur le rôle de l'interprète. En général, ils reçoivent des informations tirées des guides de l'entretien pour l'obtention de la protection internationale (EASO/EUAA, 2014; EASO/EUAA, 2018 ; Ministero dell'Interno, 2020) et lisent l'article de Veglio (2017). Plus précisément, chaque activité est précédée d'une réunion préparatoire où sont fournies des informations détaillées concernant le migrant, son pays d'origine et son voyage.

D'une manière générale, l'analyse des activités réalisées en classe montre que les étudiants ne sont pas encore capables de comprendre et gérer les difficultés traductives, interactionnelles et anthropologiques qui caractérisent le contexte communicatif observé. Mis à part quelques cas où les choix de traduction et interactionnels sont acceptables et qui montrent que certains étudiants ont une bonne prédisposition à l'interprétation de dialogue, dans le reste du corpus, ils produisent généralement des *zero-*, *expanded*, *reduced* (Wadensjö, 1998 : 107-108) et des *non-close renditions* (Dal Fovo et Falbo, 2021). N'ayant reçu aucune formation en interprétation

consécutive, ils ne savent pas prendre de notes efficacement et ont du mal à gérer les tours de parole les plus longs, ne rendant pas justice aux histoires racontées par les demandeurs d'asile. De plus, ils évitent souvent de demander des éclaircissements à leurs interlocuteurs et n'arrivent pas à coordonner l'interaction. Sur ce point, les extraits montrés dans l'article, même s'ils sont produits dans un contexte didactique, donnent une idée des « dangers » qu'il y a à s'adresser, pour ce genre d'entretiens avec la Commission Territoriale, à des interprètes non professionnels et manquant d'expérience, ce qui, d'après Veglio (2017), se vérifie presque toujours dans la réalité. Les difficultés que rencontrent des étudiants au niveau de la gestion de l'échange triadique semblent refléter, pour Veglio (2017), celles que les examinateurs tout comme les interprètes (le plus souvent non professionnels) rencontrent quand ils doivent évaluer et interpréter les histoires des demandeurs d'asile. Outre une tendance générale à ne pas demander d'éclaircissements à leurs interlocuteurs et la difficulté à gérer les tours de parole les plus longs, les interactions enregistrées en classe et transcrites montrent, dans les tours des étudiants (qui, par définition, ne sont pas encore interprètes), la présence de *hedges* (par ex., par l'utilisation de l'adverbe *praticamente*), d'erreurs de compréhension dues à une mauvaise connaissance de la langue-culture de départ (par ex. le choix du substantif *cespuglio* [buisson] comme seul équivalent possible de l'anglais *bush*, ou l'incompréhension de *Rashaida tribesmen* malgré les informations fournies lors de la réunion préparatoire), une certaine tendance à atténuer les affirmations des locuteurs primaires (par ex. « *the conditions of life were dramatic* » traduit par « *le condizioni di vita erano abbastanza drammatiche* » « les conditions de vie étaient *assez* dramatiques ») et une difficulté générale à comprendre et à rendre les émotions. Ajoutons cet exemple, emblématique, où l'on constate la difficulté de traduire des questions du type « *Le va/Se la sente di* raccontarci la sua storia? » « Vous sentez-vous de nous raconter votre histoire ? » qui sont régulièrement rendues par « *Can you/Could youtell us your story* » « Pouvez-vous nous raconter votre histoire ? », solution qui enlève aux phrases des interlocuteurs primaires toute leur dimension affective et leur force pragmatique.

Dans des contextes institutionnels tels que celui de l'entretien avec la Commission Territoriale, ces choix ont des conséquences graves et s'apparentent à de véritables actes de « *violenza istituzionale* » « violence institutionnelle » (Veglio, 2017 : 22). En contexte didactique, l'objectif est alors de sensibiliser les étudiants à ces risques, en les habituant, dans le même temps, à produire des tours traductifs grammaticalement et syntaxiquement corrects et appropriés d'un point de vue pragmatique, de même qu'à gérer graduellement les tours de parole plus longs et à reproduire les émotions, en évitant les *zero-*, *expanded*, *reduced* (Wadensjö, 1998 : 107-108) et les *non-close renditions* (Dal Fovo et Falbo, 2021). L'objectif est aussi et avant tout d'éliminer progressivement cette ignorance anthropologique, linguistique et interactionnelle qui, dans le contexte de la protection internationale, est souvent à la base de discriminations.

Italiano
Il presente articolo si incentra sulle interazioni didattiche mediate da interprete nell'ambito del corso "Introduzione all'interpretazione dialogica inglese" presso il Dipartimento IUSLIT dell'Università di Trieste. Le simulazioni riguardano il colloquio del richiedente asilo con una Commissione Territoriale italiana. L'analisi delle trascrizioni delle registrazioni delle attività svolte in aula suggerisce che gli studenti non sono ancora in grado di cogliere e gestire le difficoltà traduttive, interazionali e antropologiche che caratterizzano il delicato contesto comunicativo in oggetto. Sono soliti produrre *zero-*, *expanded*, *reduced* e *non-close renditions*, e spesso si astengono dal chiedere chiarimenti agli interlocutori, non riuscendo a coordinare l'interazione. In questo senso, gli estratti analizzati nell'articolo offrono un'idea degli aspetti interazionali su cui è opportuno sensibilizzare gli studenti nel loro percorso formativo.

INDEX

Mots-clés
interprétation de dialogue, protection internationale, Commission Territoriale, migrants, jeu de rôle

Keywords
dialogue interpreting, international protection, Territorial Commission, migrants, role-play

Parole chiave
interpretazione dialogica, protezione internazionale, Commissione territoriale, migranti, gioco di ruolo

AUTHOR

Emanuele Brambilla
Emanuele Brambilla holds a PhD in Interpreting and Translation Studies from the IUSLIT Department of the University of Trieste, where he currently works as a tenure-track researcher and teaches English<>Italian dialogue interpreting. His research interests include political communication, the role of interpreters throughout history and the application of argumentation theories to dialogue and conference interpreting studies. He is a member of the editorial boards of the international journals Journal of Argumentation in Context, Argumentation and The Interpreters' Newsletter. His publications include "On the defence of antifascist Italy in Alcide De Gasperi's 1946 speech to the Paris Peace Conference" (Discourse Studies, 25/4, 2023), "Joe Biden's Inaugural Address interpreted on Italian TV: cultural and pragmatic aspects" (MediAzioni, 31, 2021)

and The Quest for Argumentative Equivalence. Argumentative Patterns in Political Interpreting Contexts (John Benjamins, 2020).
emanuele.brambilla[à]units.it

L'interprétation de dialogue entre le français et l'italien enseignée à des apprenants italophones en voie d'apprentissage du FLE

Dialogue Interpreting between French and Italian taught to Italian-speaking Learners still learning French as a Foreign Language
Interpretazione dialogica tra il francese e l'italiano insegnata ad apprendenti italofoni in corso di apprendimento del FLE

Vincenzo Lambertini

OUTLINE

Introduction et cadre didactique
1. Les enjeux du FLE et de l'interprétation de dialogue (français-italien) en Italie
   1.1. Les traits fondamentaux de l'interprétation de dialogue
   1.2. L'interprétation de dialogue au prisme de la didactique du FLE
2. Méthodologies didactiques : de l'approche textuelle à l'approche interactionnelle
   2.1. Dimension textuelle : analyse de matériaux oraux authentiques
   2.2. Perspective interactionnelle : jeux de rôle « traditionnels »
3. La coordination en didactique de l'ID
Conclusion
Conventions de transcription

TEXT

Introduction et cadre didactique[1]

1 La didactique de l'interprétation[2] de dialogue (désormais, ID) entre le français et l'italien pour des apprenants italophones en voie d'apprentissage du FLE[3] dans l'enseignement supérieur en Italie a rarement fait l'objet d'études spécifiques. Une lacune qui peut avoir diverses raisons : le faible intérêt que revêt la pédagogie de l'interprétation entre le français et l'italien dans l'université italienne[4] ; la pénurie de chercheurs enseignant cette matière entre le français et l'italien[5] ; le fait que traditionnellement les étudiants d'interprétation entre l'italien et l'une des langues étrangères « majoritaires » en Italie (dont le français) possèdent déjà une bonne maîtrise de la langue étrangère.

2 Or, depuis plusieurs années nous assistons à un déclin du FLE en Italie, déclin qui ne s'accompagne d'aucune diminution des échanges (économiques, culturels et sociaux) entre les pays francophones et l'Italie. Par conséquent, l'ID entre le français et l'italien doit être de plus en plus enseignée à des individus qui n'ont pas encore le niveau de français requis pour l'interprétation professionnelle. C'est pourquoi il est temps, notamment, de s'interroger sur la possibilité d'enseigner l'ID à des apprenants en voie d'apprentissage du FLE afin d'établir les pratiques les plus appropriées permettant de conjuguer l'ID avec les besoins des apprenants en termes d'apprentissage du FLE. Notre hypothèse est qu'il n'y a pas d'incohérence entre la didactique de l'ID et du FLE, et que l'une peut épauler l'autre. Selon cette conception, et comme nous l'avons affirmé ailleurs (voir Lambertini, 2023), l'enseignement de l'ID ne serait plus voué à une simple acquisition d'un savoir-faire professionnel *stricto sensu*, mais elle pourrait favoriser l'apprentissage du FLE, et notamment du français parlé en interaction [6].

3 La présente recherche se propose ainsi de vérifier cette hypothèse, en tentant de répondre aux questions suivantes : est-il possible d'enseigner des compétences de base de l'ID à un public d'apprenants en voie d'apprentissage du FLE ? Comment faut-il structurer un cours d'introduction à l'ID entre le français et l'italien pour des apprenants de ce type ? Comment se servir de l'ID pour encourager la prise de responsabilité de l'apprenant-interprète vis-à-vis d'interactions orales bilingues, tout en lui permettant de mettre en valeur les outils langagiers dont il dispose, voire d'en acquérir de nouveaux ?

4 Dans cet article, nous prenons en compte un cours d'« Introduction à l'interprétation de dialogue entre le français et l'italien (deuxième langue) », que nous avons tenu pendant quatre années universitaires consécutives (de 2018 à 2022) au Département d'Interprétation et de Traduction (DIT) de Forlì (Université de Bologne, Italie). Afin de mieux encadrer notre expérience didactique, nous allons fournir quelques détails supplémentaires. Ce cours a été dispensé en première année de licence en *Mediazione Linguistica Interculturale* (qui correspond à peu près à une licence française en Langues Étrangères Appliquées). Les apprenants avaient choisi le français comme deuxième langue étrangère : ils n'avaient donc passé aucun test de français, ce qui explique la présence dans la même classe d'étudiants intermédiaires

(qui avaient déjà étudié le français au lycée), ayant un niveau B1/B2 de français, ainsi que d'étudiants débutants (qui n'avaient étudié le français que le semestre universitaire précédent) et faux débutants (qui ne l'avaient étudié qu'au collège pendant trois ans). Les classes étaient constituées en moyenne de 24 à 26 apprenants, avec des proportions variables entre les apprenants intermédiaires, faux débutants et débutants. Il convient également de souligner que ce cours de quarante heures se déroulait au « second semestre » (de février à mai, pendant dix semaines et selon un calendrier de deux cours de deux heures par semaine), après un cours de Langue et culture française de quarante heures suivi par tous les apprenants au « premier semestre » (d'octobre à décembre). Comme dispositif de support à l'apprentissage, les étudiants pouvaient bénéficier d'un cours de lectorat de langue française de vingt heures au premier semestre et de vingt heures au second semestre. Nous précisons, enfin, que les apprenants n'avaient pas encore suivi de cours de traduction écrite entre le français et l'italien (ils n'avaient bénéficié que d'un cours de traduction de leur première langue étrangère à l'italien) et que ce cours introductif constituait la base théorique, méthodologique et pratique pour les deux cours d'ID enseignés respectivement en deuxième et en troisième année.

5 Ce cours a été conçu selon des indications générales établies en 2018 par les professeurs d'ID entre l'italien et les principales langues alors enseignées[7] au Département d'Interprétation et de Traduction de Forlì (Université de Bologne). Grâce à l'échange de bonnes pratiques et au partage de réflexions (tant théoriques que professionnelles), il a été possible de dresser une sorte d'inventaire d'exercices et de compétences pour les cours d'ID de première, deuxième et troisième années de licence.

6 En ce qui concerne les cours d'introduction à l'ID de première année (y compris le cours qui fait l'objet de la présente étude), on préconisait des activités favorisant : la découverte de la communication orale, de la pragmatique et du langage verbal, non-verbal et paraverbal (avec une attention particulière portée sur l'intonation et la prosodie) ; la compréhension, l'écoute active (vouée à la détection d'informations primaires et secondaires), la mémorisation[8] et la reformulation (inter- et intralinguistique) de textes oraux brefs ; l'alternance codique entre l'italien et la langue étrangère.

7 Les exemples que nous prendrons en compte dans cette étude seront tirés du cours de l'année universitaire 2021-2022 (qui a marqué un retour à la normale, avec la quasi-totalité des cours et des examens en présentiel, après la parenthèse de la pandémie de Covid-19), même si les remarques générales faisant référence à la formation en FLE au secondaire et à l'attitude des étudiants à l'égard de l'apprentissage du FLE seront tirées des expériences accumulées de 2018 à 2022. Les données exploitées dans la présente étude appartiennent à deux sous-corpus différents : le premier, que nous appellerons dorénavant « sous-corpus COURS », est constitué des jeux de rôle ayant eu lieu en classe pendant les cours, alors que le second, le « sous-corpus EXAM », fait référence aux jeux de rôle proposés aux apprenants en guise d'examen. Les données issues de ce dernier présentent la possibilité de comparer les performances de plusieurs étudiants confrontés aux mêmes difficultés. En effet, lors de nos examens, le même dialogue bilingue était proposé à des groupes de 5-6 apprenants, dont aucun ne connaissait le texte au préalable. Cette démarche, qui est très utile pour harmoniser les évaluations, constitue un atout considérable pour la recherche, car elle offre la possibilité d'analyser les différentes stratégies et les ressources mobilisées par les apprenants.

1. Les enjeux du FLE et de l'interprétation de dialogue (français-italien) en Italie

8 Le déclin du FLE en Italie remonte au moins à une dizaine d'années. Nous pourrions mettre en relation cette dynamique avec la disparition de la deuxième langue étrangère en faveur d'un enseignement quasiment exclusif de l'anglais. Le français, en tant que deuxième langue étrangère, n'est plus enseigné que très rarement au collège [9] et dans des lycées linguistiques qui prévoient l'apprentissage de trois langues étrangères (enseignement secondaire du second cycle [10]). L'objectif du présent article n'étant pas de dresser un bilan de l'enseignement des langues étrangères dans l'école publique italienne, nous nous abstiendrons d'évaluer ces choix. Toutefois, nous devons souligner que les apprenants ayant étudié le français au collège, sans

l'approfondir au lycée, ont généralement des niveaux très faibles en FLE (voir Balboni et Porcelli, 2022). Lorsqu'ils s'inscrivent à un cours de FLE à l'université, ces « faux débutants » peuvent être considérés comme des « grands débutants ».

9 Nous observons aujourd'hui en Italie un besoin de multilinguisme que le « tout anglais » ne saurait combler : la situation géographique (euro-méditerranéenne), culturelle et historique de l'Italie, ainsi que les flux migratoires et les changements des équilibres géopolitiques actuels ont des exigences autres. Il serait donc nécessaire de favoriser une (ré)ouverture linguistique et culturelle vers d'autres langues, dont le français, qui occupe une place prépondérante à l'échelle économique et culturelle.

10 Tant que la situation du multilinguisme à l'école restera telle qu'elle est, il revient à l'université de combler cette lacune en termes de formation linguistique. C'est pourquoi les étudiants qui commencent à étudier le français à l'université ou qui le reprennent après l'avoir étudié uniquement au collège sont de plus en plus nombreux. Les cours pour débutants (ou faux débutants) de français sont ainsi une réalité dans la plupart des universités italiennes. Il s'ensuit que le temps pour acquérir une maîtrise solide du français est de plus en plus réduit. Cette nouvelle réalité explique la raison pour laquelle l'ID finit par être enseignée à des apprenants en voie d'apprentissage du FLE. Reste à comprendre quelles méthodologies peuvent être adoptées et quelles compétences l'enseignement de l'ID peut développer chez ces apprenants. L'hypothèse que nous formulons dans la présente étude est qu'un enseignement « précoce » de l'ID peut, à long terme, viser des buts professionnels, et, à court terme, des objectifs pédagogiques tels que l'autonomisation de l'apprentissage et l'acquisition de compétences en compréhension et en production orale (notamment en interaction), voire en matière (inter-)culturelle.

1.1. Les traits fondamentaux de l'interprétation de dialogue

11 Quoique l'attention portée à l'ID de la part des chercheurs soit assez récente [11], nous avons assisté dans ce domaine à une évolution remarquable au niveau technologique. Par exemple, la définition d'ID longtemps utilisée était celle de Mason (1999 : 147), qui la décrivait

comme un type de communication en présence d'un interprète dans des interactions spontanées « en face à face ». Or, à la lumière des avancées rapides et sans précédent en matière de télécommunications, il est important de préciser qu'il faut avoir une conception souple de la notion d'interactions spontanées en face à face, pour ne pas la restreindre aux seules situations où les « partenaires de l'échange [sont] "en présence physique les uns des autres" » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 16) et pour l'élargir aux interactions par téléphone ou en visioconférence. Toutefois, au-delà des innovations technologiques (qui ne cesseront d'évoluer à l'avenir), la spécificité théorique, pratique, méthodologique et didactique[12] de l'ID réside dans la nature « dialogale[13] » et interactionnelle de ce mode d'interprétation. C'est notamment grâce aux recherches sur l'ID qu'on a pu reconsidérer les rôles (Wadensjö, 1998 : 50 ; 105-106), les droits, les possibilités d'action, les responsabilités ainsi que le « pouvoir » de l'interprète (Merlini, 2015 : 103 ; Brunette et Bastin, 2003), et notamment son « pouvoir interactionnel » (Mason et Ren, 2012). Cet aspect dialogal a également contribué à l'abandon progressif de la vision linéaire de la communication en interprétation, selon laquelle « l'interprète est un relais supplémentaire dans la chaîne de transmission » (Bélanger, 2003 : 54 ; voir également Falbo, 2004 : 57-58). Cette révolution a rendu à l'interprète son identité (voir Malheiros-Poulet, 1995 : 156-157), sa visibilité (tant pour l'interprète de dialogue que pour l'interprète de conférence, comme le souligne Angelelli, 2003[14]). Il s'agit d'un changement de statut qui a été possible grâce aux travaux de Wadensjö (1998) et qui a permis d'introduire la dénomination (désormais acceptée) d'interprétation « de dialogue », à la place d'autres dénominations courantes par le passé, comme « interprétation de liaison », en français, ou « interpretazione di trattativa », en italien.

12 Force est de constater qu'en raison de sa complexité la définition d'ID ne saurait être résumée en quelques lignes. Nous ne retiendrons donc que les aspects qui nous semblent les plus pertinents aux fins de la présente recherche.

13 Commençons par un constat pouvant sembler banal mais qui est en réalité crucial : « *It takes three to make an intermediary* » (Wadensjö, 1998 : 64). Autrement dit, la raison d'être de l'interprète de dialogue réside dans la présence de deux interlocuteurs (ou deux petits groupes de personnes) qui ne partagent pas la même langue et qui

peuvent interagir grâce à son « assistance ». Ce dernier terme, emprunté à Wadensjö (*ibid.*), nous permet de ne pas restreindre l'activité de l'interprète à la seule traduction, mais bien au contraire de l'élargir à sa capacité (voire sa responsabilité) de coordonner, gérer et participer activement à l'interaction elle-même (*ibid.* : 105-106). La présence de trois individus ou, en général, de trois parties, nous invite à considérer les interactions relayées par interprète à l'instar des conversations trilogales [15], où se réalisent différents rôles conversationnels, entre autres de porte-parole, d'animateur, d'intrus, d'évaluateur, de régulateur (Traverso, 1995). Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1995 : 21), l'interprète devient alors l'un des trois énonciateurs (non pas un simple locuteur) : il peut jouer le rôle de « double » (lorsqu'il s'exprime à la première personne) ou bien celui de « rapporteur » (lorsqu'il parle à la troisième personne), et il énonce une « parole reformulée » (Malheiros-Poulet, 1995 : 140-142 ; 156). Cette parole, aussi adhérente qu'elle puisse être au discours original, ne transmettra jamais le même message, qui est le résultat, lui, de l'incidence momentanée du contexte et de variables expressives (paraverbales ou non-verbales) impossibles à reproduire telles quelles dans leur complexité. Il s'ensuit une impossibilité théorique et pragmatique de « copier » fidèlement la parole originale et la nécessité de la co-élaborer en la co-construisant et en la situant à l'intérieur de son contexte (voir par exemple Traverso, 2016 : 23-38).

14 Une autre caractéristique évidente de l'ID est sa bidirectionnalité (Wadensjö, 1998 : 49) : l'interprète traduit « dans les deux langues, en aller-retour » (Malheiros-Poulet, 1995 : 135), ce qui relève d'un effort supplémentaire (voir Collados Aís et Fernández Sánchez, 2001 ; Abril Martí et Collados Aís, 2001) et suppose une agilité d'esprit auxquels l'interprète doit être formé.

1.2. L'interprétation de dialogue au prisme de la didactique du FLE

15 À notre sens, afin de concevoir une didactique de l'ID efficace pour un public d'apprenants en voie d'apprentissage du FLE, il est impératif de se demander quels sont les rapports entre l'ID et l'enseignement du FLE [16], comment la didactique de l'ID parvient à renforcer le

niveau de langue des apprenants et quels sont les objectifs qu'on peut raisonnablement atteindre.

16 Si « pour apprendre une langue, il faut la parler » (Medioni, 2010), on peut « parier » qu'un cours d'ID, qui prévoit que les apprenants prennent la parole en tant qu'interprètes, pourrait renforcer leur niveau de langue. Comme pour le pari pascalien, dans la pire des hypothèses l'apprenant n'aura rien appris, mais en raison des caractéristiques de l'ID, il ne serait pas réaliste de s'attendre à un tel résultat et encore moins à une détérioration des compétences.

17 Des liens étroits entre l'ID et la réception/production ordinaires de la parole ont été établis par différents chercheurs : selon Kremer et Mejía (2016 : 47), la répartition des différentes tâches que doit faire l'interprète est en réalité inhérente à tout locuteur, « qui est à la fois, voire en même temps, émetteur et récepteur… de lui-même ». Par ailleurs, Seleskovitch (1968 : 72) affirmait à propos de l'interprétation simultanée :

> L'interprète ne fait presque pas autre chose que lorsqu'il parle spontanément. […] Les mots qu'il écoute sont ceux qu'il prononce mais la pensée à laquelle il prête attention est celle qui donnera naissance à la parole suivante. La différence est qu'ici la pensée qu'il va énoncer vient d'un apport extérieur.

18 À notre sens, il ne faut pas prendre au pied de la lettre ces propos, pour ne pas courir le risque d'ignorer le modèle d'effort de Gile (1988, 1995, 2009)[17] qui est en mesure d'expliquer la présence de défaillances y compris chez les interprètes les plus chevronnés. Toutefois, notre hypothèse est que l'interprétation ne fait qu'exacerber les difficultés et les défaillances caractérisant l'apprentissage d'une langue étrangère orale au niveau des compétences les plus liées à la réception et à la production.

19 Considérons par exemple les interférences linguistiques, qui sont à éviter puisqu'elles peuvent engendrer des malentendus (Seleskovitch, 1968 : 168), et dont la fréquence est plus élevée en interprétation – surtout entre des langues voisines, comme le français et l'italien – que dans des exposés libres, à cause du caractère bilingue de l'interprétation et en raison du peu de temps dont dispose l'interprète (Gile, 1995 : 88-92). Nous observons à ce titre non seulement que les inter-

férences sont très insidieuses en traduction (Guidère, 2020 : 43-46), mais aussi qu'elles peuvent foisonner dans les productions orales en langue étrangère des locuteurs allophones, même lorsqu'ils ne traduisent pas. Sans aucun doute, l'ID favorise une augmentation des interférences. Qui plus est, les interférences en ID peuvent survenir en langue maternelle et peuvent être causées par une autre langue étrangère que l'apprenant connaît bien (ou tout au moins mieux que le français). Citons cet exemple (tiré du sous-corpus COURS) où la traduction française produite par une apprenante lors d'un jeu de rôle (voir *infra*) a été calquée sur l'anglais (langue que, de toute évidence, elle connaissait mieux que le français) :

Exemple 1


Exemple 1

20 Dans un autre jeu de rôle (sous-corpus EXAM), une autre apprenante, qui devait traduire de l'italien un tour contenant l'explication du problème présenté par le participant italophone, a failli tomber dans le piège de l'interférence (avec la langue anglaise et représentée par un faux départ, « expla- », première partie du verbe anglais *to explain*, 'expliquer'). Contrairement à l'exemple précédent, elle a contourné cet obstacle en adoptant une stratégie de reformulation :

Exemple 2


Exemple 2

21 Les cours d'ID accordent une importance particulière à l'observation des interférences et à l'adoption de stratégies efficaces pour y faire face. En particulier, l'analyse de matériaux oraux authentiques (voir *infra*) et la comparaison immédiate des deux langues concernées aident à sensibiliser les apprenants aux interférences non seulement phonétiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques, mais aussi pragmatiques. À titre d'exemple, l'analyse des données orales permet de comparer les formes d'adresse *Monsieur/Madame* et *Signore/Signora* (voir à ce sujet Ravazzolo, 2014). Les apprenants italophones seront encouragés à observer, d'une part, que des

formules de salutations telles que *Bonjour Madame* ou *Merci Madame* ne correspondent pas pragmatiquement à **Buongiorno Signora* ou **Grazie Signora*, et, d'autre part, qu'il est plus poli d'ajouter *Monsieur/Madame* lorsqu'on remercie un interlocuteur ou une interlocutrice dans des situations non familières[18].

22 Nous pouvons établir d'autres similitudes au niveau des approches utilisées en didactique du FLE et en didactique de l'ID. L'approche dite « interactionniste » en est une. Selon cette démarche, « l'interaction est constitutive des processus cognitifs, savoirs et savoir-faire sur lesquels repose la compétence linguistique de l'apprenant » (Cosereanu-Declerck, 2012 : 45). D'où l'importance de l'interaction en didactique du FLE, pourvu que l'apprenant puisse reconnaître l'écart entre son interlangue et la langue étrangère. C'est pourquoi il ne suffit pas de proposer des interactions en milieu didactique mais il est nécessaire de favoriser des interactions négociées (Mackey, 1999 : 561-562) qui intègrent et contiennent des épisodes de correction (Cosereanu-Declerck, 2012 : 46) ainsi que des négociations du sens (Mackey, 1999 : 562). À ce titre, la didactique de l'ID s'inscrit par définition dans des approches interactionnistes. En effet, la négociation du sens fait partie intégrante de l'ID : les études sur les interactions interprétées ont montré que le sens est co-construit, voire négocié (voir entre autres Wadensjö, 1997, 1998 ; Gavioli, 2018 ; Niemants, 2018 ; Delizée, 2020 ; Falbo et Niemants, 2020).

23 Pour les mêmes raisons, les modalités de correction ne sont pas toutes pertinentes et devraient reposer sur le principe selon lequel : « rien n'étant parfait en ce bas monde, il est inévitable que des erreurs apparaissent malgré tous nos efforts » (Corder, 1980 : 9). Il s'agit d'un implicite qu'il faut expliciter clairement, car il n'est pas rare d'entendre des apprenants se plaindre de ne pas être parfaits. Il est donc nécessaire que ces derniers se rendent compte que l'erreur est normale : elle constitue une étape obligatoire de l'apprentissage, tout comme elle l'est pour les enfants dans l'acquisition de leur langue maternelle. Lorsqu'ils s'expriment, ceux-ci formulent des hypothèses sur le fonctionnement de la langue et l'erreur sert justement à les vérifier. Par la suite, il revient à l'adulte de fournir en l'occurrence la version « adulte » de l'échantillon de langue utilisé par l'enfant (Corder, 1980), ce qui coïncide avec une négociation de la forme et du sens. Mieux vaut tenter de parler en commettant des erreurs que se

taire pour ne pas en commettre. Le proverbe « Il n'y a que celui qui ne fait rien qui ne se trompe jamais » doit être érigé en règle en classe de FLE et d'ID.

24 La didactique et la pratique de l'ID entraînent naturellement et inévitablement des séquences de « réparations hétéro-initiées » (Traverso, 2016 : 110-119) engendrées par l'enseignant qui correspondent à des moments de correction. D'un point de vue didactique, ces séquences permettent aux apprenants de comparer leur interlangue avec la langue des participants à l'interaction bilingue, en favorisant une prise de conscience (voire une réflexion) sur les écarts. La principale différence par rapport à une approche interactionnelle en didactique du FLE consiste dans le fait que ces séquences peuvent concerner aussi bien le français que l'italien : les corrections visant la langue maternelle encouragent une réflexion et une comparaison de plus en plus attentives et conscientes des deux systèmes linguistiques. Considérons les exemples suivants, tirés du même jeu de rôle proposé à deux apprenantes différentes :

Exemple 3



: [son:Atrad_02_Lambertini-ex3]

Exemple 4



: [son:Atrad_02_Lambertini-ex4]

27 Dans les deux exemples, les enseignants répètent le mot erroné avec une intonation fortement montante pour signaler leur incompréhension (d'une part, le mot « cantine » existe, mais il n'est pas pertinent, alors que le mot *cav* n'existe pas en italien). Les apprenantes saisissent l'écart entre ce qu'elles ont dit et la langue de leur interlocuteur et se corrigent sur-le-champ en utilisant les mots qu'avaient déjà utilisés les deux interlocuteurs dans leurs tours précédents. Par rapport à notre analyse, peu importe s'il s'agit d'erreurs non-

systématiques (ou erreurs de performance, à savoir des *lapsus linguae*) ou d'erreurs systématiques (erreurs de compétence), pour utiliser le classement des erreurs conçu par Corder (1980). Ce qui nous intéresse ici, c'est l'efficacité de la « correction », côté enseignant (qui signale le problème et responsabilise l'apprenant) et côté apprenant (qui se voit responsabilisé et qui est incité à jouer un rôle actif). Contrairement à ce qui se vérifie souvent en didactique du FLE, où l'enseignant corrige explicitement l'apprenant en lui « soufflant » la bonne réponse, l'enseignant d'ID met à l'épreuve son apprenant en lui fournissant des indices qui lui serviront pour trouver d'éventuelles stratégies de réparation. En effet, « le fait de fournir la forme correcte ne peut être considéré comme la seule façon de corriger ni même la plus efficace, car elle barre la route à la confrontation d'hypothèses entreprise par l'apprenant » (Corder, 1980 : 14). Si nous considérons, en outre, que le participant « qui impose à l'autre son vocabulaire » est en position haute (Kerbrat-Orecchioni, 1987 : 331), le fait de ne pas suggérer « la bonne réponse » implique un rapprochement entre le formateur et l'apprenant, ainsi qu'une mise en valeur de l'apprenant et de ses capacités de gestion et de coordination de l'interaction.

28 En ID, les corrections (ou réparations) ne sont pas seulement de type linguistique, mais aussi de nature conversationnelle et procédurale. Les séquences de réparations entamées par les enseignants pourraient également viser à faire en sorte que les apprenants abandonnent toute approche « scolaire » et qu'ils analysent avec attention le contexte. Dans l'exemple suivant, une apprenante doit énumérer au participant italophone une série de plats qui composent l'offre gastronomique d'un restaurant français. Elle n'arrive pas à restituer toutes les spécialités gastronomiques mentionnées par la participante francophone, raison pour laquelle elle fait une pause silencieuse de presque 4 secondes, au bout de laquelle l'enseignant italien (le destinataire de sa traduction) affirme :

Exemple 5

Exemple 5

: [son:Atrad_02_Lambertini-ex5]

30 L'enseignant suggère qu'il a compris ce que l'interprète a traduit et ce qu'elle n'arrive pas à traduire (« je suppose qu'il doit y avoir d'autres plats typiques »), tout en lui signalant la possibilité d'adopter une stratégie de généralisation. Abandonnant son rôle d'enseignant, et notamment sa position de surplomb, il se montre collaboratif et suggère à l'interprète de laisser tomber les détails des plats qu'elle a oubliés ou qu'elle n'arrive pas à reformuler en italien. Ce faisant, il lui conseille de viser le macro-objectif de l'interaction et de ne pas trop se concentrer sur les petits détails qui ont, somme toute, peu d'importance. Enfin, nous estimons que ces échanges entre enseignant et apprenant, voués à responsabiliser et à favoriser la pleine autonomie de ce dernier sur le plan interactionnel (même à des stades précoces de sa formation en FLE), montrent clairement la spécificité de la didactique de l'ID.

2. Méthodologies didactiques : de l'approche textuelle à l'approche interactionnelle

31 Notre cours d'introduction à la didactique de l'ID prévoit trois étapes principales : l'analyse d'échantillons authentiques de langue orale ; la traduction à vue ; le jeu de rôle. Pour de simples raisons d'espace, nous n'analyserons pas ici l'étape de la traduction à vue, qui est un exercice préparatoire fréquemment proposé en interprétation de conférence (Gile, 1995 ; Seleskovitch et Lederer, 2002 ; De Laet et Vanden Plas, 2005) ainsi qu'en ID (Ballardini, 2004 : 273-275), ne serait-ce que pour aborder consciemment le passage de l'écrit à l'oral et pour introduire une compétence qui peut être requise dans différentes situations de communication.

32 Notre réflexion suivra un ordre logique allant d'une dimension textuelle à une perspective interactionnelle, qui représentent autant d'approches d'analyse en ID (cf. par exemple Wadensjö, 1998 : 44) et qui facilitent la progression didactique dans un cours d'introduction à l'ID. Les différentes activités proposées en ID suivent le fil rouge de la participation active des apprenants (voir entre autres Zorzi, 2007), qui s'emploient à acquérir les compétences nécessaires pour coordonner des interactions imprévisibles. À ce titre, Baraldi (2016 : 297) rappelle

que l'activité de la « médiation » (au sens large de ce terme) ne peut se réduire ni à des règles ni à des formules. En d'autres termes, on apprend « en pratiquant » (c'est-à-dire en participant à des interactions bilingues) mais aussi « en observant » (cf. Niemants, 2018 ; Zorzi, 2007). En effet, pour que la pratique puisse avoir des effets bénéfiques sur l'apprentissage, elle doit reposer sur la réflexion théorique et méthodologique (Ciliberti, 2012 : 49-50).

33 Enfin, il convient de rappeler un autre principe de la didactique de l'ID, à savoir qu'il est important de respecter – dans la mesure du possible – les rythmes des apprenants, en considérant avec attention « le dosage des difficultés langagières et techniques » (Ballardini, 2006 : 47). Il faut donc les accompagner graduellement (mais résolument) à la découverte de la parole orale, qui constitue l'un des domaines les moins approfondis dans l'enseignement secondaire (du moins en Italie ; voir à ce sujet Lambertini, 2023).

2.1. Dimension textuelle : analyse de matériaux oraux authentiques

34 Notre proposition consiste à ne pas commencer un cours d'introduction à l'ID par l'analyse d'extraits authentiques d'interactions bilingues[19], mais à aborder dans un premier temps le domaine de l'oralité (même monologique) dans la langue maternelle de la plupart des étudiants ou de l'institution de formation (dans notre cas, l'italien) et à passer, dans un second temps, à l'analyse d'interactions orales (même unilingues, en langue maternelle et en langue étrangère). Cette progression vise entre autres à éviter que l'anxiété des apprenants due à l'oralité ne les bloquent (voir à ce titre l'hypothèse du filtre affectif de Krashen, 1985 : 1-4). Il est important que les apprenants soient conscients de cette progression didactique, afin d'instaurer un climat de confiance à l'égard du formateur et de la matière enseignée, mais aussi (peut-être surtout) pour les responsabiliser vis-à-vis de leur parcours d'apprentissage. Pour ce faire, on peut également demander aux apprenants de récupérer des matériaux dans leur quotidien qui présentent des productions orales spontanées, comme par exemple des messages vocaux qu'ils ont reçus. Le formateur se limitera à proposer ces extraits qui répondent à une échelle de difficultés progressives (du plus intelligible au moins

intelligible), en faisant office d'animateur et en cherchant à stimuler les observations des apprenants. Cet exercice n'encourage pas seulement l'analyse des phénomènes qui caractérisent l'expression orale (tels que les pauses, les reformulations, les phrases inachevées, les disfluences, etc.), mais il met l'accent sur le fonctionnement de la communication. En éliminant le contexte de production de ces brefs monologues informels, les apprenants sont confrontés à la difficulté de saisir les contenus des messages des énonciateurs. Le peu de clarté d'expression, un faible degré de cohérence (il est en effet possible, voire pédagogiquement préférable, de sélectionner des *inputs* peu compréhensibles en langue maternelle) et un manque de connaissances contextuelles ou extra-contextuelles peuvent ainsi être à l'origine d'épisodes d'incompréhension. Les apprenants sont donc encouragés à distinguer les informations primaires (qui doivent être retenues, ce qui favorise en même temps la compréhension et la mémorisation [20]) des informations secondaires, tout en mettant en œuvre des stratégies d'inférences, guidées par la logique et la vraisemblance (Seleskovitch, 1968 : 97-98), afin de situer et comprendre les extraits analysés. En outre, si l'on demande aux apprenants de mémoriser ces extraits et de les restituer en italien, on remarque qu'ils se détachent des structures et des mots du texte source pour ne transmettre que le message qu'ils ont compris. Cet exercice met en évidence une autre caractéristique : la difficulté de mémoriser un extrait ne relève pas forcément de sa longueur mais de la quantité d'informations primaires qui ne peuvent pas être ignorées sans causer une perte de contenu du message original.

35 Une fois franchie cette étape théorique et méthodologique, il est possible de proposer le même exercice en se servant de données authentiques en langue française, tout en veillant à ce qu'elles soient d'une complexité moindre par rapport aux extraits en italien (il faudra par exemple privilégier des discours charpentés et logiques). Ce parcours permet d'aborder l'oral authentique et spontané en langue étrangère, en développant des capacités d'intercompréhension [21], qui sont essentielles à des stades précoces d'apprentissage linguistique.

2.2. Perspective interactionnelle : jeux de rôle « traditionnels »

36 La troisième étape de notre cours d'introduction à l'ID repose sur le jeu de rôle, outil didactique permettant de sortir « de la classe pour entrer dans la vie » (Robert, 2008, par. 30). Tout au long de notre expérience didactique, nous avons élaboré des jeux de rôle « structurés », à savoir des dialogues bilingues (français-italien) écrits par l'enseignant-concepteur du cours et proposés oralement aux apprenants-interprètes (cf. Niemants et Cirillo, 2016 : 303). On pourrait penser qu'il s'agit d'une sorte de fiction à but pédagogique, dont le degré d'authenticité est assez faible. Mais la véritable question à se poser est : pour qui sont-ils authentiques ? (Niemants et Cirillo, 2016 : 314).

37 Pour répondre à cette question, partons tout d'abord du constat suivant : dans les jeux de rôle, on ne peut pas tricher. Par exemple, dans les dialogues bilingues proposés en ID, on ne peut pas s'abstenir de pratiquer l'alternance codique et la coordination de l'interaction (Ballardini, 2006 : 49 ; Niemants et Cirillo, 2016 : 311), qui représentent autant d'embûches de l'ID. Ensuite, les jeux de rôle mettent en scène des situations interlinguistiques et interculturelles plausibles, que les apprenants ont la responsabilité (voire la liberté) de gérer. En ce qui les concerne, l'authenticité est donc réelle.

38 Néanmoins, la réussite des jeux de rôle dépend directement des formateurs, qui doivent connaître les tenants et les aboutissants de l'ID. D'habitude (et dans le meilleur des mondes possibles), deux enseignants d'interprétation[22] – chacun de langue maternelle d'une des deux langues utilisées dans les interactions – qui font « semblant de ne pas pouvoir communiquer » (Niemants, 2018) sont impliqués dans les jeux de rôle, où un apprenant joue le rôle de l'interprète. Or, dans notre expérience didactique, nous n'avons pu bénéficier d'aucune co-présence avec des collègues interprètes. L'université, *lato sensu*, a du mal à saisir l'importance de la co-présence de deux enseignants aux cours d'ID (et notamment s'il s'agit de cours d'introduction à l'ID) ; cette co-présence est perçue comme un fardeau financier (il s'agirait d'un « double coût » pour le même groupe

d'étudiants) plutôt que comme une ressource pédagogique inestimable.

39 N'étant pas disposé à renoncer à cet outil didactique, nous avons trouvé deux solutions. Tout d'abord, une collègue enseignante-interprète belge a participé (de manière totalement bénévole) à deux des vingt cours prévus (la quatrième et la dernière semaine de cours), ainsi qu'à tous nos examens. Par la suite, une fois expliqué le fonctionnement de cette activité, nous avons décidé de demander aux apprenants de nous aider pour jouer le rôle des participants italophones. Nous avons fait d'une pierre deux coups : d'une part, nous avons pu garder les jeux de rôle ; d'autre part, nous avons donné la possibilité aux apprenants de jouer le rôle d'un participant non interprète, voire de pratiquer un exercice d'improvisation. Ce dernier point est central : il ne faut pas oublier que dans les jeux de rôle les tours des locuteurs doivent s'adapter à l'interaction, aux niveaux textuel et interactionnel. Par exemple, les participants devront réagir de manière plausible et cohérente à une erreur de traduction ou à un oubli, ce qui impose parfois d'emprunter des voies qui n'avaient pas été prévues lors de l'élaboration du dialogue. Faire des improvisations c'est renforcer des compétences utiles en ID et en FLE (Makarová, 1994 ; Fernández García *et al.*, 2009 ; Cecco et Masiero, 2019 ; Kritsis, 2021).

40 En ce qui concerne les domaines (lexicaux, terminologiques, situationnels) qui peuvent être abordés dans un cours d'introduction à l'ID, nous estimons qu'il vaut mieux éviter des domaines tels que le médical ou le judiciaire pour ne pas mettre la charrue avant les bœufs. En effet, leur complexité terminologique, conceptuelle, procédurale et interactionnelle, ainsi que leurs caractéristiques, ne permettraient pas aux apprenants de se concentrer sur les compétences de base de l'ID. Pensons par exemple à l'interprétation en santé mentale, où les incongruités et incohérences du patient doivent être respectées (ou tout au moins explicitées) pour ne pas priver le clinicien d'éléments précieux (voir Weber et Faucherre, 2020 : 102), ce qui imposerait en principe le recours au transcodage. Songeons, encore, à la difficulté à imaginer ce genre de situations, ce qui impliquerait d'énormes problèmes de compréhension (et par conséquent de mémorisation) et un état d'anxiété démesurée pour les apprenants. Tous ces facteurs risqueraient d'entraver l'acquisition de

compétences de déverbalisation et de reformulation nécessaires en interprétation (Seleskovitch et Lederer, 2002 : 257-264). Dans notre proposition didactique, nous avons opté pour le domaine du tourisme (au sens large), qui présente des situations connues des apprenants, tout en offrant la possibilité d'assurer une progression didactique (du simple accueil à la réception à la résolution des problèmes des vacanciers, en passant par les spécialités du terroir ou par les nouvelles tendances et les nouvelles technologies appliquées au tourisme).

3. La coordination en didactique de l'ID

41 Si le but de l'interprète est la « réussite conversationnelle » (Malheiros-Poulet, 1995 : 137-138), il lui revient de résoudre les problèmes de compréhension qui peuvent surgir lors de l'interaction (Gentile *et al.*, 1996 : 45). Selon ces auteurs, mieux vaut poser une question et éviter ainsi un épisode d'incompréhension (quitte à interrompre le flux de la conversation) plutôt que de faire semblant d'avoir compris. La demande de précision (qui correspond souvent à une demande de répétition ; voir Falbo et Janot, à paraître) est ainsi à considérer comme un comportement responsable et visant à faire avancer l'échange. Dans les cours d'ID, cette remarque est accueillie de manière favorable par les apprenants car ils comprennent qu'ils ont droit à un filet de protection en cas d'incompréhension ou d'oubli [23]. D'un point de vue théorique, la demande de précision montre bien la prise de responsabilité et l'implication de l'apprenant dans l'interaction. Sous l'angle didactique, l'analyse des séquences où se situent les demandes de précision permet au formateur, d'une part, de mettre en évidence les meilleures pratiques pour les formuler de manière efficace et, d'autre part, d'en évaluer l'opportunité.

42 Premièrement, toutes les demandes de précision ne sont pas forcément adéquates sur le plan conversationnel. Pour qu'elles soient efficaces, elles doivent aider les participants à fournir les clarifications requises. Autrement dit, on ne peut pas demander : « Madame/Monsieur, pouvez-vous répéter ? ». Quoique linguistiquement et grammaticalement correcte, cette phrase n'est pas d'une grande utilité conversationnelle, puisque l'interlocuteur pourrait

avoir du mal à reconstruire sa parole spontanée. Par ailleurs, une demande d'éclaircissement comme la suivante, « Excusez-moi, je n'ai pas compris », constitue une menace à la face positive de l'interprète[24], ce qui pourrait avoir des retombées négatives au niveau conversationnel. Analysons l'exemple suivant où la demande de clarification est posée en des termes peu précis :

Exemple 6


Exemple 6

: [son:Atrad_02_Lambertini-ex6]

44 Dans cet exemple, la première réaction de E, où elle demande un éclaircissement à A, se justifie en raison du peu de précision de la requête de répétition de la part de A. Nous observons ainsi que la répétition est co-élaborée : E négocie la demande de précision de A, en lui proposant l'alternative la plus plausible. Toutefois, E souligne sa difficulté à reconstruire la liste exacte des plats mentionnés en explicitant « je crois que j'ai commencé par… », comme si elle n'en était pas sûre et qu'elle devait déployer des efforts supplémentaires pour reconstruire l'ordre et le contenu de son tour. Il s'agit là d'une fiction à but didactique : E aurait pu se contenter de relire tout simplement le tour qui a posé problème, mais c'est justement ce qu'elle évite de faire et qui lui permet de mettre en évidence l'efficacité et les retombées communicatives des actions des apprenants. En d'autres termes, plus les enseignants suivent le cours de l'interaction, en simulant des réactions plausibles, plus ils arriveront à exercer leur responsabilité didactique pendant les jeux de rôle. L'apprentissage par l'observation est ainsi favorisé par l'analyse des (ré-)actions des autres interactants.

45 Deuxièmement, il est nécessaire que les apprenants s'interrogent sur l'opportunité de poser des questions aux interlocuteurs et sur leur bienfondé. Considérons la demande de confirmation posée par une apprenante dans l'exemple suivant, tiré d'un dialogue où deux voyageurs italiens découvrent, dès leur arrivée à Paris, que l'appartement qu'ils avaient réservé avant leur départ n'est plus disponible et qu'ils ont besoin d'un nouveau logement :

Exemple 7

Exemple 7

: [son:Atrad_02_Lambertini-ex7]

47 Dans cet exemple, la demande de confirmation de A, qui propose de manière autonome et immédiate l'information faisant l'objet de sa requête, est efficace du point de vue conversationnel, ce qui est confirmé par l'accord entre A et E (auquel ils parviennent immédiatement, lorsqu'ils énoncent en même temps le nom de l'aéroport). Il convient tout de même de s'interroger sur l'opportunité de formuler cette demande : d'une part, elle pourrait être considérée comme superflue (le fait que les touristes italiens n'aient plus de logement n'a aucun rapport avec l'aéroport où ils ont atterri) ; d'autre part, elle pourrait mettre en évidence une incertitude culturelle de A, dont la demande de répétition porte sur le nom de l'aéroport, comme si c'était la première fois qu'elle l'entendait. L'analyse de cette difficulté et des stratégies adoptées par différentes étudiantes[25] permet de s'interroger sur la pertinence de la requête de répétition. Nous observons, ainsi, que deux étudiantes, peut-être supportées par leur culture générale, ont précisé sans hésitations qu'il s'agissait de l'aéroport Charles de Gaulle, alors que deux autres ont simplement omis ce détail, sans toutefois compromettre l'efficacité de leur tour. D'un point de vue didactique, l'analyse, en classe d'ID, de différentes stratégies permet d'en évaluer l'efficacité conversationnelles. En outre, des exemples comme (7) favorisent une réflexion sur l'importance que revêt la préparation culturelle pour comprendre et mémoriser des textes oraux. En effet, comme le soulignent Seleskovitch et Lederer (2002 : 33-36), les associations d'idées et l'activation de souvenirs latents, qui découlent également d'une bonne culture générale, peuvent aider la rétention et la restitution d'informations.

48 Nous signalons, à ce sujet, que la culture générale pose problème aux apprenants d'interprétation de conférence (voir Lambertini *et al.*, 2021) et de dialogue. Certes, la « culture partagée » (Galisson, 1991 : 117) est la plus difficile à découvrir pour un apprenant allophone, étant donné qu'elle échappe à son contrôle et ne s'exhibe pas. Toutefois, il est plus facile d'avoir accès à la culture savante, qui est, d'après

Galisson (*ibid.*), une culture-ostentation. Sans entrer dans aucune polémique concernant ces deux cultures (qui sont aussi importantes l'une que l'autre en ID), nous proposons d'introduire des éléments culturels (appartenant, pourquoi pas, à la culture savante) à l'aide des jeux de rôle et en analysant les erreurs des apprenants sous l'angle de la plausibilité culturelle. À titre d'exemple, dans notre sous-corpus EXAM, une apprenante a confondu le Roi Louis XV avec le Roi Louis V. Une simple erreur de nombre, pourrait-on penser. Et pourtant, dans le contexte on faisait référence au XVIII siècle[26]. Des exemples pareils peuvent représenter non seulement des occasions de réflexion sur la valeur de la culture générale, mais aussi des moments d'enrichissement culturel.

49 Pour compléter ce tour d'horizon sur la valeur conversationnelle des demandes de précision et sur leur exploitation didactique et théorique, nous avons relevé, dans notre corpus, des exemples où l'enseignant incite la coordination active de l'apprenant en correspondance avec des requêtes de répétition. Analysons l'exemple suivant :

Exemple 8

Exemple 8

: [son:Atrad_02_Lambertini-ex8]

51 Dans cet exemple, l'enseignante, consciente de la difficulté que représente son tour à cause des nombreuses informations données, au lieu de se borner à une simple répétition du chiffre, encourage l'activité de coordination de l'apprenante (« n'hésitez pas à revenir vers moi »), tout en veillant à ne pas menacer sa face (« désolée je vous ai donné plein d'informations ») et, qui plus est, en la rassurant. Ces tours improvisés pourraient en même temps réduire le filtre affectif et favoriser le développement des meilleures stratégies chez les apprenants.

Conclusion

52 Dans cette étude, nous avons analysé la didactique de l'ID pour des apprenants en voie d'apprentissage du FLE au prisme de l'enseigne-

ment du FLE (et en particulier du français parlé en interaction), afin d'élaborer une proposition didactique qui tient compte des besoins de formation des apprenants. La didactique de l'ID n'a pas été considérée comme un parcours voué à l'acquisition de compétences professionnelles, mais comme un outil pédagogique, un premier pas vers la découverte des enjeux de l'interaction spontanée (tout spécialement dans des situations interlinguistiques et interculturelles), favorisant, entre autres, l'adoption de stratégies efficaces dans la communication orale.

53 Plusieurs considérations théoriques et méthodologiques sur l'ID ont été effectuées et différentes activités pédagogiques, de difficulté progressive, ont été présentées. Le (par-)cours que nous avons proposé suit un ordre logique allant d'une approche textuelle à une approche interactionnelle, sans que l'une l'emporte sur l'autre, mais au contraire en les associant. Le fil rouge du projet pédagogique que nous avons illustré est la responsabilisation de l'apprenant, aussi bien au niveau de son apprentissage que vis-à-vis de son rôle actif en ID. L'implication de l'apprenant-interprète dans les interactions bilingues est évidente et peut être observée dans les jeux de rôle, notamment lors des requêtes d'éclaircissement et de répétition. Nous avons également souligné qu'il est important d'analyser ces requêtes (aux niveaux théorique et méthodologique) dans les cours d'introduction à l'ID, afin d'interroger les apprenants non seulement sur la manière la plus efficace de les formuler, mais aussi sur leur pertinence.

54 Dans cette recherche, une attention particulière a été consacrée également au rôle des enseignants, qui peuvent exploiter les possibilités pédagogiques de l'ID (et notamment des jeux de rôle) pour descendre de leur position « haute », être plus proches des apprenants et leur montrer le/les chemin/s à emprunter. L'enseignant devient alors une présence discrète mais constante, qui stimule la capacité d'analyse (et notamment d'auto-analyse) des apprenants afin de favoriser leur autonomie responsable, non seulement lors des interactions interprétées, mais aussi par rapport à l'apprentissage. En effet, si les changements planétaires de plus en plus rapides et incisifs demandent une capacité d'adaptation et d'apprentissage autonome sans précédent, et que l'un des objectifs de la didactique est d'apprendre à apprendre tout au long de sa vie (Galazzi, 2016 : 87),

nous sommes persuadé que la didactique de l'ID est bien placée pour contribuer à atteindre ces objectifs.

Conventions de transcription

55 Les conventions de transcription utilisées dans cet article ont été tirées et adaptées des conventions utilisées par Traverso (2016). Nous ne présentons que les symboles effectivement utilisés dans les exemples proposés.

Symbole	**Fonction**
:	Allongement vocalique
-	Interruption d'un mot en cours de production
</mot mal prononcé/>	Problèmes de prononciation
/ ; //	Intonation montante ; fortement montante
(.)	Micro-pause
(0.5)	Pause chronométrée
&	Le tour de parole se poursuit à la ligne suivante
=	Enchaînement rapide entre deux tours de parole
[	Chevauchement de parole entre deux locuteurs
((action))	Action paraverbale ou non-verbale

BIBLIOGRAPHY

Abril Martí María Isabel et Collados Aís Ángela, 2001, « El modelo de esfuerzos adaptado a la didáctica de la interpretación bilateral », dans Ángela Collados Aís et María Manuela Fernández Sánchez (dir.), *Manual de interpretación bilateral*, Grenade, Editorial Comares, p. 95-127.

Angelelli Claudia, 2003, « The interpersonal role of the interpreter in cross-cultural communication. A survey of conference, court and medical Interpreters in the US, Canada and Mexico », dans Louise Brunette, Georges Bastin, Isabelle Hemlin et Heather Clarke (dir.), *The Critical Link 3. Interpreters in the Community. Selected papers from the Third International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings, Montréal, Québec, Canada, 22-26 May 2001*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 15-26.

Balboni Paolo E. et Porcelli Gianfranco, 2022, « 75 anni di politica glottodidattica nella scuola italiana: il contributo dell'ANILS », *EL.LE*, 11(3), p. 299-316, [https://edizionicafoscari.

unive.it/media/pdf/article/elle/2022/3/art10.30687-ELLE-2280-6792-2022-03-002.pdf], consulté le 30 juin 2023.

Ballardini Elio, 2004, « Interferenze linguistiche nella traduzione a vista dal francese in italiano: appunti a margine di un corso di interpretazione di trattativa », dans Giuliana Garzone et Anna Cardinaletti (dir.), *Lingua, mediazione linguistica e interferenza*, Milan, Franco Angeli, p. 273-285.

Ballardini Elio, 2006, « Pour un enseignement universitaire de l'interprétation en milieu médical », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 141, p. 43-50, [https://www.cairn.info/revue-ela-2006-1-page-43.htm], consulté le 30 juin 2023.

Baraldi Claudio, 2016, « La gestione nell'incontro mediato : riflessioni sulla formazione per interpreti e mediatori che lavorano nei servizi pubblici », dans Cecilia Andorno et Roberta Grassi (dir.), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Milan, Officinaventuno, p. 285-299.

Bélanger Danielle-Claude, 2003, « Les différentes figures d'interaction en interprétation de dialogue », dans Louise Brunette, Georges Bastin, Isabelle Hemlin et Heather Clarke (dir.), *The Critical Link 3. Interpreters in the Community. Selected papers from the Third International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings, Montréal, Québec, Canada, 22-26 May 2001*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 51-66.

Bonvino Elisabetta et Garbarino Sandra, 2022, *Intercomprensione*, Cesena, Bologne, Caissa Italia.

Brunette Louise et Bastin Georges, 2003, « Introduction », dans Louise Brunette, Georges Bastin, Isabelle Hemlin et Heather Clarke (dir.), *The Critical Link 3. Interpreters in the Community. Selected papers from the Third International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings, Montréal, Québec, Canada, 22-26 May 2001*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 3-8.

Cecco Serena et Masiero Andrea, 2019, « Improving language and interpreting skills: A teaching experience », *Scenario: Language, Culture, Literature*, XIII(1), p. 42-62, [https://doi.org/10.33178/scenario.13.1.3], consulté le 30 juin 2023.

Ciliberti Anna, 2012, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Rome, Carocci.

Collados Aís Àngela et Fernández Sánchez María Manuela, 2001, « Fundamentos teóricos de la interpretación bilateral », dans Ángela Collados Aís et María Manuela Fernández Sánchez (dir.), *Manual de interpretación bilateral*, Grenade, Editorial Comares, p. 79-94.

Corder Stephen Pit, 1980, « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages*, 57, p. 9-15, [https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833], consulté le 30 juin 2023.

Cosereanu-Declerck Elena, 2012, « Mesure du potentiel des tâches d'interaction. Expérimentation et perspectives méthodologiques », *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 28, p. 44-67, [https://journ-

als.openedition.org/tipa/77], consulté le 30 juin 2023.

De Laet Frans et Vanden Plas Raymond, 2005, « La traduction à vue en interprétation simultanée : quelle opérationnalité ambitionner ? », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 50(4), [http://id.erudit.org/iderudit/019835ar], consulté le 30 juin 2023.

Delizée Anne, 2020, « Quand dire, c'est agir sur l'autre : conscientiser les influences mutuelles lors d'une interaction bilingue interprétée », *Bulletin de l'Institut de linguistique*, 31, p. 39-60.

Falbo Caterina et Janot Pascale, à paraître, « 'Vous pouvez répéter s'il vous plait ?' : de la répétition dans des interactions avec interprète en situation didactique », Presses Universitaires de Rennes.

Falbo Caterina et Niemants Natacha, 2020, « Œuvrer pour se comprendre : de la responsabilité de l'interprète et des autres participants », dans Jean-Paul Dufiet et Elisa Ravazzolo (dir.), *Regards sur les médiations culturelles et sociales. Acteurs, dispositifs, publics, enjeux linguistiques et identitaires*, Trente, Università degli Studi di Trento, p. 39-66.

Falbo Caterina, 2004, *La ricerca in interpretazione. Dagli esordi alla fine degli anni Settanta*, Milan, Franco Angeli.

Falbo Caterina, 2012, « CorIT (Italian Television Corpus): classification criteria », dans Francesco Straniero Sergio et Caterina Falbo (dir.), *Breaking Ground in Corpus-Based Interpreting Studies*, Berne, Peter Lang, p. 155-185.

Fernández García María Isabel, Zucchiatti Marie-Line et Biscu Maria Giovanna (dir.), 2009, *L'esperienza teatrale nella formazione dei mediatori linguistici e culturali*, Bologne, Bononia University Press.

Fogazzaro Elena et Gavioli Laura, 2004, « L'interprete come mediatore: riflessioni sul ruolo dell'interprete in una trattativa d'affari », dans Gabriele Bersani Berselli, Gabriele Mack et Daniela Zorzi (dir.), *Linguistica e interpretazione*, Bologne, Clueb, p. 169-191.

Galazzi Enrica, 2016, « Imparare le lingue per abbracciare il mondo », dans Francesca Gatta (dir.), *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*, Bologne, BUP, p. 81-89.

Galisson Robert, 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE.

Gavioli Laura, 2015, « On the distribution of responsibilities in treating critical issues in interpreter-mediated medical consultations: The case of "le spieghi(amo)" », *Journal of Pragmatics*, 76, p. 169-180.

Gavioli Laura, 2018, « La mediazione linguistico-culturale in ambito sanitario », dans Anna De Meo et Margaret Rasulo, *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Milan, Officinaventuno, p. 9-24.

Gentile Adolfo, Ozolins Uldis et Vasilakakos Mary, 1996, *Liaison Interpreting. A Handbook*, Melbourne, Melbourne University Press.

Gile Daniel, 1988, « Le partage de l'attention et le 'modèle d'effort' en

interprétation simultanée », *The Interpreters' Newsletter*, 1, p. 4-22.

Gile Daniel, 1995, *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

Gile Daniel, 2009, *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

Guidère Mathieu, 2020, *La traduction médicale à l'heure de la pandémie*, Paris, L'Harmattan.

Jamet Marie Christine et Negri Antonella, 2019, « Linguistica romanza e intercomprensione: una risorsa didattica per il multilinguismo e il plurilinguismo in Europa », *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(17), p. 87-106 [https://annali.unife.it/adfd/article/view/2110/1924], consulté le 30 juin 2023.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1987, « La mise en places », dans Jacques Cosnier et Catherine Kerbrat-Orecchioni (dir.), *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 319-352.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1992, *Les interactions verbales*, tome II, Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1995, « Introduction », dans Catherine Kerbrat-Orecchioni et Christian Plantin (dir.), *Le trilogue*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 1-28.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, 2005, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

Krashen Stephen, 1985, « The monitor model for second language acquisition », dans Rosario C. Gingras (dir.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Washington DC, Center for Applied Linguistics, p. 1-26.

Kremer Benoît et Mejía Quijano Claudia Lucía, 2016, « L'acte de parole de l'interprète : durée, devenir et finitude », *Revue française de linguistique appliquée*, 21(1), p. 39-51 [https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2016-1-page-39.htm], consulté le 30 juin 2023.

Kritsis Konstantinos, 2021, « The Interpreter as Actor: Towards a Theatre-Informed Interpreting pedagogy », *Sendebar. Revista de Traducción e Interpretación*, 32, p. 146-161 [https://doi.org/10.30827/sendebar.v32.17743], consulté le 30 juin 2023.

Ladmiral Jean-René, 1979, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

Lambertini Vincenzo, 2023, « Acquisition du français parlé par le biais de l'interprétation de dialogue », *Repères-Dorif*, [https://www.dorif.it/reperes/vincenzo-lambertini-acquisition-du-francais-parle-par-le-biais-de-linterpretation-de-dialogue/], consulté le 30 juin 2023.

Lambertini Vincenzo, Baldi Lucia et Toni Patricia, 2021, « Interpretare tra francese e italiano », dans Mariachiara Russo (dir.), *Interpretare da e verso l'italiano. Didattica e innovazione per la formazione dell'interprete*, Bologne, BUP, p. 191-210 [https://buponline.com/az13zg/uploads/woocommerce_uploads/interpretare-da-e-verso-italiano.pdf], consulté le 30 juin 2023.

Mackey Alison, 1999, « Input, Interaction and Second Language Development. An

Empirical Study of Question Formation in ESL », *Studies in Second Language Acquisition*, 21, p. 557-587.

Makarová Viera, 1994, « Whose line is it anyway? Or teaching improvisation in interpreting », dans Cay Dollerup et Anne Lindegaard (dir.), *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions. Papers from the second Language international conference: Elsinore, Denmark 4-6 June* 1993, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 207-210.

Malheiros-Poulet María Eugenia, 1995, « Le rôle de l'intermédiaire linguistique dans les situations de contacts interculturels », dans Catherine Kerbrat-Orecchioni et Christian Plantin (dir.), *Le trilogue*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 134-160.

Mason Ian et Ren Wen, 2012, « Power in face-to-face interpreting events », *Translation and Interpreting Studies*, 7(2), p. 233-252.

Mason Ian, 1999, « Introduction », *The Translator*, 5(2), p. 147-160 [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13556509.1999.10799038], consulté le 30 juin 2023.

Medina Montero José Francisco et Winteringham Sarah Tripei (dir.), 2011, *Interpretazione e mediazione. Un'opposizione inconciliabile?*, Rome, Aracne.

Medioni Maria-Alice, 2010, « Pour apprendre une langue, il faut la parler », *Le journal de l'alpha*, 172, p. 11-18, [https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_172_oralp8d74.pdf], consulté le 30 juin 2023.

Merlini Raffaela, 2015, « Dialogue Interpreting », dans Franz Pöchhacker (dir.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, Londres/New York, Routledge, p. 101-106.

Niemants Natacha et Cirillo Letizia, 2016, « Il *role-play* nella didattica dell'interpretazione dialogica: focus sull'apprendente », dans Cecilia Andorno et Roberta Grassi (dir.), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Milan, Officinaventuno, p. 301-317.

Niemants Natacha, 2018, « L'interprétation des français parlés en interaction », *inTRAlinea*, *Special Issue: Translation and Interpreting for Language Learners (TAIL)*, [http://www.intralinea.org/specials/article/linterpretation_des_francais_parles_en_interaction], consulté le 30 juin 2023.

Ravazzolo Elisa, 2014, « L'analyse comparative d'interactions médiatiques dans une perspective interculturelle. L'exemple de l'emploi des formes d'adresse en français et en italien », *Cahiers de Recherche de l'École Doctorale en Linguistique Française*, 8, p. 41-57 [https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/2aee5ca6-d685-4479-ac17-c690f7764832/content], consulté le 30 juin 2023.

Robert Jean-Pierre, 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.

Seleskovitch Danica et Lederer Marianne, 2002, *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Bruxelles, Didier Érudition - Office des publications officielles des Communautés européennes.

Seleskovitch Danica, 1968, *L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de*

communication, Paris, Lettres modernes Minard.

Traverso Véronique, 1995, « Gestion des échanges dans la conversation à trois participants », dans Catherine Kerbrat-Orecchioni et Christian Plantin (dir.), *Le trilogue*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 29-53.

Traverso Véronique, 2016, *Décrire le français parlé en interaction*, Paris, Ophrys.

Turra Elisa, 2005, « La trattativa nel contesto aziendale: analisi delle problematiche relative alla raccolta di dati nell'ottica di un'integrazione tra ricerca e programmazione didattica », dans Mariachiara Russo et Gabriele Mack (dir.), *Interpretazione di trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Milan, Hoepli, p. 93-103.

Wadensjö Cecilia, 1997, « Recycled Information as a Questioning Strategy. Pitfalls in Interpreter-Mediated Talk », dans Silvana E. Carr, Roda P. Roberts, Aideen Dufour et Dini Steyn (dir.), *The Critical Link: Interpreters in the Community. Papers from the First International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings* (Geneva Park, Canada, June 1-4, 1995), p. 35-52.

Wadensjö Cecilia, 1998, *Interpreting as Interaction*, Londres/New York, Longman.

Weber Corinne, 2019, « La grammaire de l'oralité dans une perspective didactique : description et propositions », dans Anne-Sophie Calinon, Badreddine Hamma, Katja Ploog et Marie Skrovec (dir.), *Linguistique interactionnelle, grammaire de l'oral et didactique du français*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, collection Annales littéraires, p. 295-313.

Weber Orest et Faucherre Florence, 2020, « La formation des interprètes pour leurs interventions en santé mentale : développement d'un dossier pédagogique », *Rhizome*, 75-76, p. 99-109 [https://www.cairn.info/revue-rhizome-2020-1-page-99.htm&wt.src=pdf], consulté le 30 juin 2023.

Zorzi Daniela, 2007, « Note sulla formazione dei mediatori linguistici », *Studi di glottodidattica*, 1, p. 112-128, [https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/download/258/129], consulté le 30 juin 2023.

Zorzi Daniela, 2012, « Mediating assessments in healthcare settings », dans Claudio BARALDI et Laura Gavioli (dir.), *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

NOTES

1 Pour des raisons de simplicité, lisibilité et synthèse, nous n'aurons pas recours à l'écriture inclusive. Nous le regrettons. Lorsque nous dirons

apprenant ou *interlocuteur*, nous ferons référence aux individus de tous genres.

2 Dans cette étude, nous utiliserons le mot « interprétation » pour faire également référence à la « médiation ». La frontière entre l'une et l'autre n'est pas toujours facile à tracer (cf. Medina Montero, Winteringham, 2011 ; Fogazzaro et Gavioli, 2004). Qui plus est, le terme « médiation » est en quelque sorte ambigu. En didactique des langues, la médiation est toute activité traductive, aux niveaux textuel, conceptuel et de communication, tant à l'oral qu'à l'écrit (cf. le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Volume complémentaire* du Conseil de l'Europe, 2020). En outre, la médiation elle-même peut être considérée séparément dans son acception (inter-)linguistique ou (inter-)culturelle (voir Baraldi, 2016). Or, nous pensons que le concept d'interprétation (orale) ne risque pas d'être confondu avec la traduction (écrite) et qu'il implique toujours un certain degré de *médiation* (à la fois interlinguistique et interculturelle). Voilà pourquoi, dans cet article, nous utiliserons systématiquement le terme « interprétation », qui représente mieux, par ailleurs, les activités didactiques et scientifiques réalisées en milieu universitaire.

3 Nous avons emprunté le syntagme « apprenants en voie d'apprentissage d'une langue étrangère » à Weber (2019), tout en l'adaptant à notre cadre d'étude.

4 Hormis bien évidemment les cursus voués à la formation des interprètes, qui sont d'ailleurs peu nombreux. Nous renvoyons également à une autre étude (Lambertini, 2023), où nous avons souligné qu'à partir de la dénomination du « secteur scientifique-disciplinaire » auquel appartiennent les cours de langue française dispensés dans l'enseignement supérieur en Italie, à savoir « *Lingua e traduzione – lingua francese* » (soit « Langue et traduction – langue française »), l'interprétation n'est pas prise en compte de manière institutionnelle, ce qui pourrait être la preuve (voire la cause) du rôle secondaire que revêt cette matière dans le panorama de la didactique du FLE en Italie.

5 Sur les liens entre recherche et didactique en interprétation, ainsi que sur le profil intégré chercheur-interprète-enseignant, voir Turra (2005).

6 Pour un répertoire des caractéristiques du français parlé en interaction, voir Traverso (2016 : 13-38).

7 À savoir, l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français et le russe.

8 Mémorisation sans notes : à ce stade de l'apprentissage, il est préférable de se concentrer sur les stratégies de mémorisation, raison pour laquelle une prise de note structurée (telle que la prise de notes en interprétation consécutive) est déconseillée.

9 L'article 9 du décret législatif n° 59 de 2004 prévoit l'enseignement d'une deuxième langue étrangère au collège.

10 Dont la durée en Italie est normalement de cinq ans et qui suit les trois ans d'enseignement secondaire de premier cycle.

11 Elle remonte, en effet, aux années 1990 (voir entre autres Merlini, 2015 : 102).

12 Brunette et Bastin (2003 : 6) considèrent que le fait de ne plus concevoir l'interprète comme une « boîte vocale », mais comme un « agent culturel et social », ayant une visibilité et dont les interventions peuvent être analysées à travers des lentilles interactionnelles, conversationnelles et multidisciplinaires, présente d'importantes retombées sur sa formation, « qui est la clé de la qualité et de la reconnaissance » de son travail.

13 Falbo (2012 : 165-168) met en lumière la distinction, déjà soulignée par plusieurs chercheurs (comme Bakhtine et Kerbrat-Orecchioni, 2005, entre autres), entre « dialogique », qui peut être « pris en charge par un seul locuteur, mais qui convoque dans son discours plusieurs "voix" » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 16), et « dialogal », ou « produit par plusieurs locuteurs » (*ibid.*). Certes, les interactions caractérisant l'ID peuvent présenter des phénomènes de dialogisme, tels que le discours rapporté, les proverbes, l'ironie (*ibid.* : 17). Toutefois, nous nous limitons, dans cette étude, à considérer leur aspect dialogal.

14 Nous constatons, en outre, que l'apport théorique de l'ID aux études sur l'interprétation peut témoigner de la fin de la condition de parent pauvre de l'ID par rapport à l'interprétation de conférence.

15 Ce qui n'empêche toutefois pas d'éventuelles séquences dyadiques avec l'interprète (voir entre autres Zorzi, 2012 : 246-248 ; Gavioli, 2015, 2018).

16 À ce titre, nous signalons qu'il est possible d'envisager l'ID comme un exercice pédagogique (que nous pourrions nommer « ID pédagogique »), tout comme on se sert depuis longtemps de la « traduction comme exercice pédagogique » (Ladmiral, 1979 : 41).

17 Ce modèle, ayant pour but d'expliquer les difficultés récurrentes de l'interprétation et de fournir des conseils pratiques aux apprenants (Gile,

2009 : 188), trouve son application en interprétation simultanée et consécutive, mais il peut être également élargi à l'ID (cf. Collados Aís et Fernández Sánchez, 2001 ; Abril Martí et Collados Aís, 2001).

18 C'est par ailleurs ce que l'on répète parfois aux enfants francophones lorsqu'on leur dit : « Merci qui ? ».

19 On peut comparer la proposition didactique proposée dans cet article avec celle décrite par Delizée (2020) et concernant la formation des interprètes de services publics, notamment des interprètes en santé. Elle propose quatre étapes : observation de données authentiques ; mobilisation de concepts théoriques pour l'analyse des données authentiques ; jeux de rôle ciblés (et adaptés pédagogiquement) ; session conjointe entre les prestataires de soins et les interprètes.

20 Nous rappelons, à ce titre, que Seleskovitch (1968) et Seleskovitch et Lederer (2002) estiment que mémoriser c'est comprendre (et par voie de conséquence comprendre c'est mémoriser).

21 L'intercompréhension est un autre domaine exploré et encouragé en didactique du FLE. Pour des raisons d'espace, nous n'avons pas la possibilité de l'aborder ici. Nous renvoyons donc aux travaux suivants : Bonvino et Garbarino (2022) ; Jamet et Negri (2019).

22 Notre collaboration avec plusieurs enseignants de FLE dans des cursus non voués à la formation d'interprètes nous a amené à conclure que les enseignants de FLE (même de langue maternelle française) ne sont pas forcément préparés pour ce genre d'exercice (ils pourraient avoir tendance à exiger des « traduction mot-à-mot » et à accepter de mauvais gré – et même à sanctionner – toute initiative de coordination de la part de l'apprenti interprète), à moins qu'ils ne soient conscients des enjeux de l'ID. En l'occurrence, il pourrait s'avérer nécessaire d'instruire au préalable le collègue en co-présence sur les buts et les méthodologies didactiques du cours, ainsi que sur les documents sélectionnés.

23 Falbo et Janot (à paraître) précisent, à cet égard, que les requêtes de répétition peuvent concerner tant les tours en français (lorsqu'il y a en particulier des problèmes de compréhension) que les tours en italien (pour des raisons liées à des difficultés de mémorisation).

24 Sur les « auto-FTAs », à savoir les actes menaçant ses propres faces, voir Kerbrat-Orecchioni (1992 : 229-233).

25 Comme nous l'avons souligné *supra*, les examens prévoyaient les mêmes dialogues pour des groupes de 5-6 apprenants.

26 Sur le critère de la plausibilité des chiffres, voir Lambertini *et al.* (2021 : 202) ; sur l'ordre de grandeur des chiffres et sur l'importance de l'association entre chiffres et connaissances antérieures de l'interprète, voir Seleskovitch et Lederer (2002 : 29-36).

ABSTRACTS

Français
Cet article se penche sur l'interprétation de dialogue (ID) entre le français et l'italien enseignée à des apprenants italophones en voie d'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). Après quelques remarques sur le déclin du FLE dans l'enseignement secondaire en Italie, il trace les grandes lignes des spécificités théoriques et méthodologiques de l'ID pour mettre en évidence les liens entre didactique de l'ID et didactique du FLE. Par la suite, il passe en revue les principales méthodologies didactiques qui peuvent être utilisées dans un cours d'introduction à l'ID. Grâce à des exemples tirés du cours d'*Introduction à l'ID entre le français et l'italien*, le rôle que jouent les enseignants est interrogé, ce qui permet d'affirmer, enfin, qu'il est possible d'enseigner les bases de l'ID à des apprenants en voie d'apprentissage du FLE et que ce genre d'exercice peut les aider à renforcer leurs compétences en FLE, voire à les responsabiliser.

English
This paper aims at studying Dialogue Interpreting (DI) between French and Italian taught to Italian-speaking learners still learning French as a Foreign Language (FFL). After a few remarks on the decline of FLE in secondary education in Italy, the theoretical and methodological characteristics of DI are outlined in order to highlight the links between DI didactics and FFL didactics. Afterwards, the main didactic methodologies that can be adopted in an introductory course in DI are discussed. Furthermore, some examples from an *Introductory course in DI between French and Italian* give important details about the teachers' role. Thanks to these theoretical and empirical foundations, it is finally argued that it is possible to teach the basics of DI to learners still learning FFL and that this type of exercise can strengthen their FFL skills and even empower them.

Italiano
L'articolo si propone di studiare l'interpretazione dialogica (ID) tra il francese e l'italiano insegnata a un pubblico di apprendenti in corso di apprendimento del *Français Langue Étrangère* (FLE). Dopo alcune osservazioni sul declino del FLE nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado in Italia, ci si concentrerà sulle specificità teoriche e metodologiche dell'ID per evidenziare i punti di contatto tra didattica dell'ID e didattica del FLE. Successivamente, passeremo in rassegna le principali metodologie didattiche impiegate in ID. Grazie a esempi tratti dal corso di *Introduzione all'ID*

tra il francese e l'italiano (seconda lingua), ci si chiederà, *inter alia*, quale sia il ruolo svolto dagli insegnanti. L'analisi dei dati suggerirà non solo che è possibile trasmettere le basi dell'ID a apprendenti in corso di apprendimento del FLE, ma anche che questo tipo di esercizio può rafforzare le loro competenze in FLE e contribuire a renderli maggiormente responsabili.

INDEX

Mots-clés
didactique de l'interprétation de dialogue, français-italien, didactique et apprentissage du FLE, approche interactionniste, jeux de rôle

Keywords
Dialogue Interpreting Teaching, French-Italian, FFL teaching and learning, interactionist approach, role-play

Parole chiave
didattica dell'interpretazione dialogica, francese-italiano, didattica del FLE, approccio interazionista, role-play

AUTHOR

Vincenzo Lambertini
Vincenzo LAMBERTINI est enseignant-chercheur en langue et traduction françaises au Département de Langues et Littératures Étrangères et Cultures Modernes de l'Université de Turin (Italie), où il assure des cours de langue française et d'interprétation entre le français et l'italien. Interprète de conférence de formation, il a obtenu un doctorat en Traduction, interprétation et interculturalité au Département d'Interprétation et Traduction de l'Université de Bologne (Campus de Forlì). Ses intérêts de recherche portent sur la didactique de l'interprétation entre l'italien et le français, l'analyse des systèmes de Reconnaissance Automatique de la Parole et de Traduction Automatique Neuronale appliqués à l'interprétation entre le français et l'italien, les discours politiques et institutionnels et leurs interprétations simultanées (français-italien) au Parlement européen, la parémiologie et la phraséologie contrastives (italien-français) basées sur des corpus de référence, d'interprétation et oraux.
vincenzo.lambertini[à]unito.it

Performative language in Bertolt Brecht's *Life of Galileo*. Didactic reflections on dialogue and interpretation

Interroger la performativité dans La vie de Galilée *de Bertolt Brecht. Réflexions didactiques sur les articulations entre l'interprétation et le dialogue*

Béatrice Costa

OUTLINE

1. Dualism vs. Complementarity
2. Turning towards theatre
3. Why Brecht?
4. Bertolt Brecht's *Life of Galileo*
   4.1. First teaching phase
   4.2. Second teaching phase
      4.2.1 Discussion of the first scene direction
      4.2.2. Galilei's monologue
5. Concluding remarks

TEXT

1. Dualism vs. Complementarity

1 The concepts of "interculturality" and "transculturality" have led to extensive literary and communication research in the past two decades. Since then, the abundance of publications dealing with both concepts has been impressive, despite some attempts in the last ten years to demarcate them and give some preference to the second tenet[1]. An example of a work that clearly stands under the sign of interculturality is the volume edited by Wilfried Floeck, published after an international colloquium on contemporary theatre in Germany and France (Floeck, 1989)[2]. It may seem artificial to pin down German and French theatre to distinct characteristics, yet the intercultural perspective is derived precisely from the assumption and perception of two distinct theatrical traditions as enduring entities. The intercultural perspective does not describe theatre in the process of becoming, but about adopting a comparative, some-

times evaluative attitude, which is articulated, for example, in the statement that the German theatre system should be considered as exemplary within Europe (Floeck, 1989: X).

2 A completely different perspective is taken by Günther Heeg, whose book *Das transkulturelle Theater* (Heeg, 2017) has received comparatively little attention despite its ground-breaking originality. Interculturality has been replaced by a radical commitment to transculturality. According to Heeg, 21st century thinking is characterised by complementarity rather than binarism. Thus, life does no longer present itself as an "either or", as assumed since René Descartes; there is no "German theatre" on one side and "French theatre" on the other, as still assumed by Floeck, rather both are constantly connected with each other. Instead of highlighting differences, the transcultural perspective consists of asking oneself if there is more to experience than a "cultural collage" of different cultural traditions (Heeg, 2017: 18). This shift in perspective presupposes a different relationship between theory and experience, as Heeg emphasizes.

3 So far, so good. However, what does transculturality have to do with the Didactics of Dialogue Interpreting (DI)? Is this a useful concept in TOLC [3]? The objective of this study is primarily to elucidate how the DI approach has gradually shifted toward the realm of theatre over the past decade; indeed, a growing number of theoretical texts advocate for a radical shift towards role-playing as a pedagogical medium of choice for DI. The second segment focuses on a concrete didactic contribution grounded in a theatrical text, specifically a scene from Bertolt Brecht's *Life of Galilei*. Overall, this journey into the world of theatre was consciously designed as an experiment: The aim here is not to convince students pursuing a Bachelor of Art or Theatre Studies about the merits of this art form, but to introduce TOLC or DI [4] students to a medium that can boast of being highly developed in terms of "interaction". The "experiment" was conducted at the Heidelberg "Institute for Interpreting and Translating", where I had the opportunity to teach on several occasions. It is linguistically oriented toward a German-speaking learning audience with English [5] as a second language.

2. Turning towards theatre

4 When reviewing the relevant literature on DI didactics, it becomes apparent that the nonverbal perspective is being increasingly emphasised. More specifically, there seems to be a consensus that the notion of "interaction" is the very starting point for addressing the methodological challenges of Interpreting Studies (Pöchhacker, 2015 [6]; Bendazzoli and Monacelli, 2016: XIV; Cirillo and Niemants, 2017). Similarly, the contributions curated by Laura Gavioli and Cecilia Wadensjö (2023 [7]) assert that interaction is a dynamic phenomenon, thereby introducing novel notions in educational settings that align with this presumption. Nonetheless, I am not inclined to overlook the paradox that despite the consensus that role-playing, the theatrical medium *par excellence*, is a highly effective means of teaching students dialogic thinking, there are only a handful of authors who associate role-playing with theatre as a performative genre or consider whether theatre can contribute to a holistic approach [8] to DI.

5 Since the end of the 1990s, the identification of professional competencies that teachers of interpreting should bring with them has been a subject of pedagogical-psychological and didactic research (Kautz, 2000). What characteristics make a good teacher of interpreting, what attitudes one should possess towards teaching and learning, and whether didactic knowledge transcends subject knowledge are increasingly significant questions and have gained prominence in the relevant literature (Petrova *et al.*, 2022). Since the entry into force of *Directive 2010/64/EU on the right to interpretation and translation in criminal proceedings*, a call for a stronger contouring of the professional habitus of a Public Service Interpreter has been raised. Nonetheless, there remains a deficiency in the competencies that must be acquired during training. Therefore, the postulate of vocational education that is practice-oriented and conducive to reflection, as advocated by Şebnem Bahadir in relation to interpretation training in German-speaking countries, can be extended to the entirety of Europe:

> *Die professionellere Art des Umgangs mit einer solchen Bedarfssituation ist der Weg einer praxisorientierten kritischen Aus-*

> *und Weiterbildung, die sich nicht nur auf die Förderung der rationalen Fähigkeiten konzentriert, sondern die Sensibilisierung von Körper und Emotionalität, also die nonverbale wie verbale Kommunikationskompetenz und die Empathiebildung mit einbezieht.* (*Bahadir*, 2008: 177)

> The more professional way of dealing with such a situation of need is to take the path of practice-oriented critical education and training, which not only focuses on the promotion of rational skills, but also includes the awareness of the body and emotionalism, that is non-verbal and verbal communication competence and empathy building. (Bahadir, 2008: 177) [9]

6 Mira Kadrić, like Bahadir, also believes that the role of the university in the field of DI is not limited to providing students only with subject-specific knowledge (Kadrić, 2011: 11). She employs diverse methodologies from diverse fields, such as the *Theatre of the Oppressed*, which was pioneered by Augusto Boal. The Brazilian director and theatre theorist addressed political indifference towards social issues [10] (Boal, 1985). His theatrical practices centred on the correlations between physical postures and inner dispositions. Kadrić draws inspiration from Boal's exercises (Boal, 2002) and employs them in a scenic manner to teach DI. Thus, she writes:

> *Die Beispiele sind Dolmetschübungen entnommen, die authentische Situationen nachstellen, und stammen damit aus einer Faktensammlung; gleichzeitig stellen die Beispiele den Versuch dar, subjektive Erfahrungen zu reflektieren und Zusammenhänge mit den theoretischen Ansätzen aufzuzeigen und zu interpretieren. Auch Lernen ist nicht nur ein rationaler, sondern zugleich ein emotionaler Vorgang.* (*Kadrić*, 2011: 95)

> Examples are taken from interpreting exercises that recreate authentic situations and thus come from a collection of facts; at the same time, the examples represent the attempt to reflect on subjective experiences and to point out and interpret connections with theoretical approaches. Learning too is not only a rational process but also an emotional one. (Kadrić, 2011: 95)

7 Despite the assertions made in this article that role-play ought to encompass not only a pragmatic but also a poetic approach, it is undeniable that it is a technique of significant didactic value due to its closeness to reality and its capacity to adapt to intricate human dynamics. In the relevant literature, it has been implicitly assumed that role-playing is necessary (Crezee, 2015; Krystallidou *et al.*, 2017); it appears that there is a consensus that role-plays do not accurately represent real-life experiences, but that they offer the advantage of presenting specific scenarios (Dahnberg, 2023) and focusing on specific aspects of the intricate reality, allowing for the experimentation of previously unfamiliar behaviours in a relatively secure environment. Simultaneously, role-playing is a delicate technique that requires specific prerequisites and consideration of some basic rules during its execution. Letizia Cirillo and Maura Radicioni rightly emphasise that role-playing, particularly in the realm of "business negotiations", requires careful consideration. They suggest that the achievement of learning objectives calls for meticulous execution of each step of the activity, including defining the objectives, preparing the materials, briefing the participants, carrying out the activity, and debriefing afterwards (Cirillo and Radicioni, 2017: 120).

8 However, it is important to remember that role-playing is an activity that does not necessarily require physical action; it can also be imaginary or narrative and does not necessarily have to occur in the oral mode. While there is a consensus that role-playing in a well-prepared setting is the best way to introduce students to DI, I worry that role-plays, particularly those simulating conversation or conflict[11], may not be as authentic as they pretend. Practising empathy, persuasiveness, adaptability, conflict resolution, and other interpreting skills may not always be possible in simulated sales, staff meetings, or customer complaints. Theatrical elements play a crucial role in helping students understand the logic behind the effectiveness of dialogical interactions, emphasising their resemblance to DI.

3. Why Brecht?

9 The idea of replacing Boal with Brecht may seem puzzling at first. After all, their connection lies predominantly in the realm of the "social" and little else. However, while both advocate for a shift in

prevailing conditions, they also diverge significantly. Unlike Boal, Brecht was not only a theatre director and theorist, but also a poet and playwright affiliated with the modernist literary movement. The idea of using a scene from Brecht's *Life of Galileo* in DI classes owes much to Günther Heeg's book mentioned above, which, compared to the discussion of postdramatic theatre triggered by Hans-Thies Lehmann in the 1990s (Lehmann, 2005 [1995]), has caused relatively few waves. Contrary to Lehmann's concept, transcultural theatre goes beyond the boundaries of a particular genre or completely novel form of theatre. Instead, it introduces a ground-breaking perspective within theatre studies, delving into diverse theatrical practices and shedding new light on various historical forms and techniques. It embraces a modern outlook, heavily influenced by current events, as described by Heeg:

> *Von seiner Dringlichkeit zeugen die Nachrichten, die uns täglich erreichen. Massenflucht von Menschen vor Krieg, Hunger und Armut über Land und Meer, brennende Geflüchtetenunterkünfte, Fremdenhass. Ebenso schlimm wie diese Ereignisse sind die Reaktionen darauf. Auf die bislang größte Herausforderung Europas und der Weltgemeinschaft antwortet vielerorts eine Politik der Abschottung und der neu errichteten Grenzzäune und Mauern. […] Unübersehbar ist der Widerspruch zwischen der Notwendigkeit und Möglichkeit, eine in Bewegung geratene Welt auf den Weg einer transkulturellen Weltwerdung zu bringen und dem Wunsch, der Bewegung Herr zu werden durch ein generelles Zurück zur unerschütterbaren Tektonik fundamentalistischer Ordnungen und Traditionen.* (Heeg, 2017: 23)

> News that reach us every day testifies to its urgency. The mass flight of people from war, hunger and poverty over land and sea, burning refugee shelters, and xenophobia. As serious as the events themselves are the reactions that they trigger. The biggest challenge that Europe and the world community have faced so far is now tackled with isolation policies and newly erected dividing fences and walls. […] The contradiction between the necessity and possibility of setting a world in motion on the path of transcultural world-making and the desire to master the movement through a general return to the unshakable tectonics of fundamentalist orders and traditions can no longer be overlooked. (Heeg, 2017: 23)

10 According to Heeg, one representative or (better yet) founder of practices promoting transcultural theatre was Bertolt Brecht (1898-1956); the influential German playwright saw the strangeness of theatre as a potential source of its renovation. His famous term "*Verfremdungseffekt*" (which is also sometimes rendered as "estrangement effect") understands "alienation" as an alienation from experience itself. He was convinced that the audience and actors should become strangers to themselves; in this way, hidden connections beyond the everyday, superficial view of reality would become visible. Replacing gawking with critical seeing, under this basic premise, Brecht wanted to turn the theatre of illusion from head to toe. This alienation enables the spectator to adopt the peculiar attitude which characterises the natural scientist, as Brecht explains in his theatre writing *Kleines Organon* using the figure of Galileo:

> *Damit all dies viele Gegebene ihm als ebenso Zweifelhaftes erscheinen könnte, müßte er jenen fremden Blick entwickeln, mit dem der große Galilei einen ins Pendeln gekommenen Kronleuchter betrachtete. Den verwunderten diese Schwingungen, als hätte er sie so nicht erwartet und verstünde es nicht von ihnen, wodurch er dann auf die Gesetzmäßigkeiten kam.* (Brecht, 1957: 151-152)

> For the self-evident to appear to him as equally doubtful, he would have to develop a strange gaze with which the great Galileo looked at a chandelier that had begun to swing. He was astonished by these oscillations, as if he had not expected them and understood nothing about them, which then led him to the laws. (Brecht, 1957: 151-152)

11 Recipients of Brecht's work should develop the ability to observe human behaviour and social circumstances from a unique perspective. This "strange gaze" allows for seeing through established norms and eventually gaining control over them. For Brecht, alienation means understanding everything in such a way that there is a possibility of intervening. It is this perspective that seems to me to be interesting for dialogue interpreting, since the aim is to train students in a way that they understand the social relevance of their work, the ethical dimension of the interpreting activity they carry out, which inscribes itself to social change, no matter how small.

12 The teaching module explained in the following section presents a different approach compared to that of Bahadir and Kadrić. It does not rely on exercises originally designed for aspiring actors and then adapted for dialogue interpreters. Instead, students are immersed in an alienating experience (in a Brechtian sense), where a theatre text, such as the one presented here, perpetuates the dialogical principle in countless variations. The audio version of the text is an invaluable training aid as it vividly illustrates the fundamental principle of every literary text: language as a dynamic and interrelated phenomenon. It exemplifies Brecht's dramatic aesthetic, emphasising the inseparable link between the power of language and the impact of gestures.

4. Bertolt Brecht's *Life of Galileo*

13 Brecht's *Life of Galileo*, set in Renaissance Italy and written before, during, and after the Second World War, explores the timeless ethical dilemma surrounding knowledge. The author continually refined his play, resulting in three surviving versions spanning 1936 to 1956, each situated within a dynamic historical context. However, in this teaching module, the focus is not on the connection between the first atomic bomb and Galileo Galilei. Instead, the main character of the play serves as an opportunity for students to contemplate their capacity for action. Ethical reflection on professional action and the integration of one's professional role into one's personal identity are indispensable components of dialogue interpreter training. These fundamental objectives must be integrated into a comprehensive curriculum that has yet to be established. As outlined in the following lesson plan, the workshop encompasses two distinct teaching phases:

Table 1: Lesson plan

TARGET GROUP	Students of dialogue interpreting (First- and second-level Master degrees) with a mother tongue knowledge of German and a good to very good knowledge of English
TIME REQUIRED	3 two-hour lessons
MATERIALS	Bertolt Brecht's *Life of Galileo* in the Suhrkamp Edition; pre-prepared work assignments on worksheets; 3 Wikipedia articles about Galileo's life and the heliocentric world view; Galileo's monologue in the line version of the Berliner Ensemble Theatre Schiffbauerdamm.
DESIGN	

PREPARATION (one week before the start of the teaching module)	Students will be asked to write a pardon request consisting of approximately 450 words (homework).
FIRST TEACHING PHASE	
LAUNCH	Presentation of the homework
DEVELOPMENT	Class discussion on the question: “Individual ethics versus institutional ethics” – can one be exchanged for the other?
PREPARATION (one week before the start of the second teaching phase)	Students will be asked to read the whole play.
SECOND TEACHING PHASE	
LAUNCH	Discussion of the first scene direction
CONSOLIDATION	Galileo’s monologue
FINAL DISCUSSION	To what extent can the alienating view be helpful for dialogue interpreting?

4.1. First teaching phase

14 The teaching module I conducted as part of a seminar on DI within the framework of an exchange program at the University of Heidelberg began with a discussion of a creative writing agreement that students had to complete at home; they were asked to examine Galileo’s curriculum vitae and write a petition for pardon in a language marked by submissiveness. The written format of the exercise closely mirrors face-to-face interaction, capturing an interactional phenomenon in its literal sense. As in any interaction, the author must adjust the predetermined statement consistently throughout the writing process[12]. The exercise was a challenge, especially for a generation whose tone, rather known for its directness, seeks to avoid any semblance of flummery. My students were familiar with Brown/Levinson (1987) politeness theory and the related concept of face-threatening acts. They were acquainted with the idea that, in the coexistence of people, certain linguistic actions can hurt the image of the person being addressed, so that politeness strategies must be used to mitigate the effect of these actions. In the writing task below, difficulty was increased by the power gap, in which any threat to the positive face could lead to consequences for the writer’s physical integrity and life. The learning objectives associated with the exercise were as follows:

15 Students will understand that

- language can contribute to the domination of some people by others;
- within power-impotence constellations, language can open up limited spaces of freedom;
- politeness strategies may be a question of survival;
- any misplaced words can lead to significant consequences.

WRITING TASK
In 1616, an Inquisitorial commission declared heliocentrism to be "foolish and absurd". On 26 February, Galileo Galilei (1564-1641) is ordered by Cardinal Bellarmin "to abandon completely the opinion that the sun stands still at the centre of the world and the Earth moves, and henceforth not to hold, teach, or defend it in any way whatever, either orally or in writing" (Pearson, 2020: 175).
Put yourself in Galileo's situation and imagine that he were to write a petition for pardon to Pope Paul V in a submissive language. What is the wording of his request?
Notice: Before writing your letter in English, read the websites below. On the last website you can even find the signature of the famous astronomer.
LINKS:
Heliozentrisches Weltbild. (2023). viewed on April 29, 2023, from https://de.wikipedia.org/wiki/Heliozentrisches_Weltbild
Robert Bellarmin. (2023). viewed on April 29, 2023, from https://de.wikipedia.org/wiki/Robert_Bellarmin
Galileo Galilei. (2004). viewed on April 29, 2023, from https://de.wikipedia.org/wiki/Galileo_Galilei
This article was added to the list of excellent articles in this version on 10 June 2004.
The Valediction or "How to end a letter". (2021, April). parks@uh.edu. viewed on April 23, 2023, from https://www.bauer.uh.edu/parks/genealogy/parks_washington_letters.htm#gal [Here you will find Galileo's signature.]

16 Here is what I consider to be a particularly well-written letter, penned by one of my students:

Florence, 02 February 1616
Highly honored Pontifex maximus,
To take up the pen to write to You, Your Holiness, is something I would not dare to do under normal circumstances. But times like these, when issues that were thought to be long settled are being raised anew, call for unprecedented courses of action. I am sure Your Holiness will be gracious enough to forgive my impertinence. Recently, His Eminence, Roberto Francesco Romolo Bellarmino, whom I hold in infinite esteem and who assists You as Cardinal and Counsellor in Your difficult office with his infinitely wise and intelligent views, sent me a dispatch signed by Your holy hand, urging me to abjure the heliocentric conception of the world. Without in any way wishing to overstrain your exceedingly great capacity for compassion, let me, most Serene Holiness, speak to you of the despair that took hold of me when I became aware that the text of the dispatch had come from your holy pen.
If I were standing before You in person, I wouldn't dare to kiss the hem of your dress. But a letter – the much more indirect form of conversation – allows me, without violating the precepts of courtesy, to explain to you with all necessary modesty what heliocentrism consists of.
My scientific efforts, the many investigations, and proofs I have carried out with your gracious support, have brought me to the evidence that the heliocentric view is indeed the correct one. It took me an infinite amount of time and effort to discover, using the latest scientific methods, that the Sun is the resting center of the Universe. The planets, including Earth, move around the center, while the fixed stars are attached to a resting outer ball shell. The Earth revolves around itself once a day and the Moon revolves around the Earth about once a month. All these are scientific facts that can be refuted by no one and by nothing, not even by Holy Scripture. By which I do not wish to have said that the Scriptures could err. Nothing is further from me. The Scriptures cannot err, but their interpreters can. It is time – if I may speak so freely – for theologians to reconcile the statements of the Bible with the heliocentric view of the world. Only through this common effort of will, can man succeed in subduing the earth.
It is because I am so committed to this common effort of will – and because I dare to hope for your great understanding for the cause of science – that I place my fervent hope in you reversing the prohibition imposed on me and allowing me to teach and research in adherence to the heliocentric world view.
Humilus et Oboedens Servus
Galileo Galilei



17 The discussion revolved around the question of how much space there is for individual ethical reasoning in a social system that primarily relies on a systematic framework for morality. In the letter above, Galileo passionately defended his views, even though they were deemed heretical at the beginning of the seventeenth century. He firmly believes that his views are true and worth advocating for. However, he dresses his convictions in suggestive formulations that border embarrassment, at least in today's perception. In the penultimate paragraph, he eventually develops a conscious attitude of his own in which he calls on the pope to cooperate more. He suggests that theologians and scholars should work hand in hand – a bold idea, since the 17th century was strongly influenced by the power of the Church, which claimed to be the institution holding the truth. "Ingra-

tiation is like cotton wool into which the truth is lulled", was the laconic comment of one of my students. "And if the truth is packed in too much cotton wool, it suffocates in it", another replied. A very pertinent metaphor, as I found, which sums up the whole of Brown and Levinson's theory of politeness.

18 In the last paragraph of Galileo's letter, he does not adopt the submissive posture that characterizes the opening of the letter. Instead, he maintains a polite but not overly ingratiating tone, offering a glimmer of hope that the Church may eventually acknowledge the limitations of its claim to truth and work more closely with science. The students noted that the letter's closing resembled a sermon, and this observation is particularly intriguing because it highlights the performative power of language. On a conceptual level, it becomes clear that religion and science should complement one another and collaborate for the betterment of humanity. At a linguistic level, this idea is conveyed through the scientist's use of a sermon-like form of address. The scientist's goal, or ideal, is fulfilled through the medium of language.

4.2. Second teaching phase

19 Consisting of two different types of texts, the second teaching phase is reserved for the examination of a specific theatre text, namely the 14th scene from Brecht's *Life of Galileo* (Brecht, 2021 [1955/1956]). The learning objectives associated with the exercises in the second teaching phase were as follows:

20 Students will understand that

- the open performativity of a sentence is determined by its syntactic position;
- performative sentences serve to make a stronger speech act than a simple assertion;
- a simple scene statement can contain a strong, foreshadowing symbolic power;
- moral judgements are not necessarily made explicitly;
- language and ethics are closely intertwined;
- it is important to focus on the expressive dimension of actions;
- the prosody of spoken text can have gestural characters.

4.2.1 Discussion of the first scene direction

21 Having written the petition for pardon to the pope, the students are now sufficiently prepared to understand the final scene of Brecht's play, which, as the first scene direction suggests, takes place in a country house near Florence. Thus, this first scene direction is an introduction to the second phase of the teaching module. It is projected onto the wall without any further commentary, which triggers reactions from the students after a few minutes of stunned silence. Here, the wording of the scene direction:

Sechzehnhundertdreiunddreißig bis sechzehnhundertzweiundvierzig *Galileo ist ein Gefangener der Kirche bis zu seinem Tode (Brecht, 2021 [1955/1956]: 117).* Sixteen hundred thirty-three to sixteen hundred forty-two Galileo Galilei remains a prisoner of the Church until his death[a]. (Brecht, 2007: 59)

a) The translation was realised by Wolfgang Sauerlander and Ralf Manheim.

22 Unlike what is claimed in Kerry White's theatre lexicon (White, 1995: 179), scene directions are to be considered an integral part of the theatre text. More precisely, instructions that precede a scene are not a product of coincidence, and so one can only agree with Hans Lösener's stance that a scene begins before it starts (Lösener, 2017: 46). All the events on stage are prepared by events that precede them in time. In the preceding scene, Galileo recanted his revolutionary beliefs, making the scene statement seem like an immediate reaction to his revocation[13]. Both events, the revocation and the fact that Galileo is now a direct prisoner of the Church, are directly related.

23 The significance of the highlighted scene directions in this play is undeniable, since it is titled "Life of Galileo", which implies certain expectations, especially given that it features a renowned figure. The 14th scene's title, which specifies the location of the action as a country house near Florence, adds to the intrigue of the previous scene, which took place in the palace of the Florentine envoy in Rome. The contrast between the two phrases "Prisoner of the Inquisition" and "Prisoner of the Church" further enhances the local definition:

Leben des Galilei *1633-1642. Galileo Galilei lebt in einem Landhaus in der Nähe von Florenz, bis zu seinem Tod ein Gefangener der Inquisition. Die „Discorsi“* *Sechzehnhundertdreiunddreißig bis sechzehnhundertzweiundvierzig* *Galileo ist ein Gefangener der Kirche bis zu seinem Tode* The life of Galileo Galilei 1633-1642. Galileo Galilei lives in a country house near Florence, a prisoner of the Inquisition until his death. The „Discorsi“ Sixteen hundred and thirty-three to sixteen hundred and forty-two Galileo is a prisoner of the Church until his death

24 The expectations of a book that pretends to contain a life story automatically focus on the particularities of that story and on the trace that remains of a particular life. The fact that the title of the 14th scene emphasises that Galileo is now a prisoner of the Inquisition reduces his life to this period; it is as if Galileo's whole life consisted of this period from 1633 to 1642. The phrase "until his death" precedes "prisoner" in the title, while the same phrase follows "prisoner" in the scene direction, as if the language wanted to make it performatively clear that there is no escape for Galileo from this situation. He can neither go forward nor back; he remains a prisoner, however he may behave. It is not only the Church that keeps him captive, so does language, which surrounds him with insurmountable walls.

25 The repetition of the expression "until his death" (which seems even more solemn in the second version because of the appended "e" in the word "*Tod*e") also has an associative effect in addition to its framing function: it establishes a relationship with the phrase "Until death do you part", which probably goes back to the 16th century, but is also traceable in the Protestant Church since the end of the 19th century[14]. The expression implies that Galileo, despite his own beliefs, submitted himself to an ideological system "until death do us part", the "Church system", to which he bowed almost beyond recognition. This becomes performatively visible in the framing of his life testament, the Discorsi, which is restricted by inverted commas. Brecht, by using various titles, seems to be passing judgement on Galileo's actions. In this scene, Galileo asks Andrei to smuggle his Discorsi to Holland, rather than openly declaring his convictions[15]. A vivid demonstration is given here that "theatre" creates an empirical and psychological reality by depicting the systematic phenomena of natural language.

4.2.2. Galilei's monologue

26 That the dialogical principle is not only inherent to dialogue but also to monologues, that monologues do not require counter-speech in order to be dialogical *per se*, will be shown in the following. In a typical dramatic monologue, a person speaks to a counterpart who may be present or absent and who is singular or plural. In Brecht's monologues, the audience is systematically included as plural counterparts. Brecht wanted to prevent precisely that stage magic in which the actor – forgetting the audience – seems to become identical with his role. He did not want to hide the theatre in the theatre, but to exhibit it, so his writing is gestural, in which the posture of the figure is demonstrated.

27 The famous Galileo monologue of the 14th scene may be taken as an excellent example. It is addressed in the same way to the former pupil Andrei, as to the performance audience. The definition of science developed therein is impressive because of its stringency. The question of the benefits of science to humanity brings together a wide range of issues, such as the need for self-criticism and constant questioning. Galilei's diagnosis is especially true when science is in danger of submitting to "opinions" rather than "facts". The question of the meaning of science in the face of human ethical matters stands and falls henceforth with the people who are prepared to "stand up for reason". The students immediately noticed that the Galileo presented in the monologue was different from the one in their letters, insofar as a thoroughly submissive tone had given way here to a self-critical one.

28 Only recently has linguistic research begun to focus on studying prosodic-phonetic features in theatrical interactions (Barth-Weingarten and Szczepek Reed, 2014). One reason for this late interest in the prosodic design of theatre texts is that the transcription of productions is time-consuming and requires frequent listening to the passages to be transcribed. From a didactic perspective, it also appears to make little sense because of the amount of work involved. The transcription method presented here, which makes no claim to completeness, concentrates primarily on pitch movement, a fundamental characteristic of theatrical prosody. Other parameters such as pauses/sentence breaks and stress are

subordinate to pitch movements. The hierarchy of the parameters is presented in the following homework assignment:

Table 2: Group work

Brecht: *Leben des Galilei*, 14th scene, Group work[a]
Prepare a rough transcript of Scene 14 in the Schiffbauerdamm production (https://www.youtube.com/watch?v=e3tK_xf7aB8, 2:56:09) by marking conspicuous passages in the text relating to the character's manner of speaking and narration. Refer to the following inventory of symbols for this: Pitch movement [**< ? >** rising high, **< . >** falling low, **< _ >** constant, **< ‖ >** slightly rising, **< ^ >** slightly falling]. Pauses/sentence breaks [**<->** short pause, **<-->** medium pause, **<--->** longer pause]. Emphasis [**light accents in bold, strong accents in bold CAPITALS**][b].

a) The version used here is based on the line version of a production that was staged at the "Berliner Ensemble Theatre Schiffbauerdamm" from 1978 (CLC, 2022).

b) The symbol inventory is strongly based on the Conversation Analytical Transcription System according to Selting (2009: 391-393), which has become widely established as the standard in German-speaking countries and is suitable for the transcription of all Indo-European languages. At this point, I would also like to refer to the excellent Gat-to-Das Online Tutorial zum Transkribieren von Gesprächsdaten, which is divided into four thematic modules and to which I owe some ideas for the conception of the didactic sequence presented here (GAT-TO, n.d.).

29 Here is the result of the transcription for Galilei's monologue:

GALILEI: *In meinen freien Stunden,* **<–>** *deren ich* ***viel****e habe, bin ich meinen Fall* ***durch****gegangen* **<–>** *und habe darüber* ***nach****gedacht, wie in den Augen der wissenschaftlichen Welt, der ich* ***nicht*** *mehr angehöre, mein Ver****hal****ten erscheinen muss* **< _ >**. **<–·–>** *Sie* ***wird*** *zu erwägen haben, ob sie sich* ***da****mit begnügen kann, dass ihre Mitglieder an sie eine* **<–>** *be****stimm****te Anzahl von Sätzen abliefern (sagen wir über fallende Körper* **<–>** *oder die Be****we****gungen gewisser Gestirne)* **< _ >**.
Ich habe mich, wie erwähnt, von der Denkweise der Wissenschaft ***aus****geschlossen. Jedoch nehme ich an, dass sie – bei Gefahr der Ver****küm****merung* **< ‖ >** *–* ***nicht*** *imstande sein wird, ihren Mitgliedern alle weitergehenden Verpflichtungen zu erlassen, zum Beispiel die Verpflichtung* **<–>** *einer* **Auf***rechter****hal****tung* ***ihr****er selbst* **< ‖ >**, *der Wissenschaft als* **<–>** **Wiss***enschaft* **< ‖ >**.
Selbst ein **Woll***händler muss, außer billig einzukaufen und teuer zu verkaufen, auch noch darum besorgt sein, dass der Handel mit Wolle über****haupt*** *vor sich gehen kann* **< ‖ >**.
Demzufolge kann ein Mitglied der ***wiss****enschaftlichen Welt nicht auf seine* **<–>** **ET***waigen Verdienste als Forscher verweisen* **< ‖ >**, *wenn er versäumt hat, seinen Beruf als solchen zu verteidigen gegen* **ALLE** *Ge***WALT** **< ? >**.
Denn die Wissenschaft beruht **<–>** *darauf* **< _ >**, *dass man die* **<–>** *Fakten nicht den Meinungen unterwerfen darf, sondern* **<–>** *die Meinungen den Fakten unterwerfen* **MUSS**. *Sie ist* **NICHT** *in der Lage, diese* **<–>** *Sätze einschränken zu lassen und sie nun für* **<–>** *einige Meinungen und* **<–>** *die und* ***die*** *Fakten aufzustellen. Die Wissenschaft befindet sich nämlich mit der gesamten Menschheit in einem Boot, so kann sie nicht etwa sagen: Was geht es* ***mich*** *an, wenn am anderen Ende des Bootes ein* **Leck** *ist* **< ‖ >**. *Die Wissenschaft kann Menschen, die es versäumen, für die Vernunft einzutreten, nicht brauchen. Sie muss sie mit Schande da****von****jagen* **< ‖ >**. *Denn sie mag so viele Wahrheiten wie immer wissen* **< ‖ >**, *in einer Welt der* **LÜGE** *hätte sie keinen Bestand.* **< ? >** *Hätte ich widerstanden* **< ‖ >**, *hätten die Naturwissenschaftler etwas wie den hippokratischen* **<–>** *Eid der Ärzte entwickeln können, das Ge****löb****nis, ihr Wissen einzig zum Wohle der Menschheit anzuwenden. Wenn die Hand, die sie füttert, ihr gelegentlich* **<–>** *und ohne* **War***nung* **<–>** *an die* **GUR***gel greift* **< ‖ >**, *wird die Menschheit sie abhauen müssen.* **<–·–>** *Das ist der Grund, warum die Wissenschaft einen Menschen wie mich nicht in ihren Reihen dulden kann* **< _ >**.
GALILEI: In my free hours, of which I have many, I have been going over my case and thinking about how my behaviour must appear in the eyes of the scientific world, to which I no longer belong. It will have to consider whether it can be satisfied with its members delivering to it a certain number of propositions (say about falling bodies or the movements of certain celestial bodies). I have, as mentioned, excluded myself from the mindset of science. However, I assume that – at the risk of atrophy – it will not be able to relieve its members of all further obligations, for example, the obligation of maintaining itself, science as science. Even a wool merchant, apart from buying cheaply and selling expensively, must also be concerned that the trade in wool may proceed unhindered. Consequently, a member of the scientific world cannot point to his possible merits as a researcher if he has failed to defend his profession as such against all violence. For science is based on the fact that one must not subject facts to opinions but must subject opinions to facts. It is not in a position to allow these propositions to be restricted and set up for any opinions or for any facts. Science is in the same boat with the whole of humanity, so it cannot say: What is it to me if there is a leak at the other end of the boat? Science cannot use people who fail to stand up for reason. It must chase them away with shame. For it may know as many truths as ever, in a world of lies it would not endure. Had I resisted, natural scientists could have developed something like the Hippocratic Oath of physicians, the vow to use their knowledge solely for the good of humanity. If the hand that feeds it occasionally grabs it by the throat without warning, humanity will have to chop it off. That is the reason why science cannot tolerate a person like me in its ranks.

30 In the course of the class discussion, it was observed that pitch movement holds significant weight in the monologue and that the tone of one's voice can reveal more about a speaker's attitudes and intentions than the words themselves, thereby offering a vital insight for future dialogue interpreters. Professional actors are well-versed

in this concept and deliberately modify their prosody, treating it as a flexible tool. In the Schiffbauerdamm production, gestural prosody is prevalent in every turn, and this is not a coincidence; as Brecht believed, gestural language serves a performative function.

31 The notion "gestic" refers to the gestures used by a certain person while speaking; to a certain attitude, which comprises not only the way this person feels or thinks but also the way she speaks. Similarly, the term "gestural" implies demonstrating and commenting on gestures. Prosody serves as a commentary on a character's attitude. This is evident in the pauses that expand the monologue and subvert it simultaneously. Galileo's speech is deliberately interrupted unnaturally, highlighting the individual parts of his speech. He analyses both the content and prosody of his own monologue by breaking down language into its components. The following sentence may serve as an example: "*Demzufolge kann ein Mitglied der wissenschaftlichen Welt nicht auf seine <-> ETwaigen Verdienste als Forscher verweisen < ‖ >, wenn er versäumt hat, seinen Beruf als solchen zu verteidigen gegen ALLE GeWALT < ? >.*" [Consequently, a member of the scientific world cannot point to his possible merits as a researcher if he has failed to defend his profession as such against all violence.]

32 Here the "merits" of the researcher are set in pauses, and they will stay in pauses, if the researcher does not at the same time defend his research activity against violence. In other words, a researcher can only refer to his research if he stands up for the freedom of research and does not allow himself to be taken over by any authority. The pauses – the prosodic embrace – symbolise the embrace of authority on a performative level. This eerie embrace is underscored by the heavy stresses placed on the words "**ALLE** Ge**WALT**" that threaten to overwhelm the rest of the sentence with their prosodic force; the prosodic background literally represents the scale of the terror emanating from the word "Ge**WALT"**. Brecht speaks here quite consciously of a changing and syncopated rhythm. In the type of monologue, we are dealing with here that prosody alienates the content and thus consciously presents it to the viewer.

5. Concluding remarks

33 In our contribution, we delved into the idea of "alienation effects" and their relevance to DI. We explored the advantages of adopting a transcultural perspective, which enabled us to uncover nuances that might have gone unnoticed otherwise. Brecht's method of portrayal particularly piqued our interest, as he presents events in a manner that elucidates their underlying causes to the viewer. He posits that cultures are not static, but rather constantly evolving; and that it is essential to scrutinize our own customs and practices from an alternative vantage point.

34 We also discussed the importance of gestures and prosody; indeed, it is these that make the language system amazingly effective, and for this reason they cannot be separated from the interactional phenomenon whose integral components they are. Theatre demonstrates in a special way that the language system adapts dynamically to the constantly changing requirements of the interactional situation. Walter Benjamin, who was a great admirer of Bertold Brecht, emphasises not without reason that Brecht's genius also lies in the fact that he concentrated on the most primitive elements of theatre and largely dispensed with wide-ranging plots. Epic theatre, according to Benjamin, seeks "to portray situations rather than develop plots" (Benjamin, 2018: 328). We were able to capture two such situations by focusing on two forms of interaction: the Petition of Pardon and Galileo's monologue. Both forms had an alienating character in the Brechtian sense; we perceived both situations as "real", not with satisfaction as in a film, but with astonishment. Epic theatre, and this is also the reason why it is so useful for DI teaching, does not reproduce situations; it discovers them together with the spectator, who is thus assigned the role of critical co-thinker.

35 The petition for pardon highlighted the necessity of engaging in "polite assaults", as described by Catherine Kerbrat-Orecchoni (2000: 29), in order to mitigate the potential for "life-threatening acts" that could endanger a human being. In the context of theatre, linguistic gestures are used to create tension between characters and their surroundings, revealing the speaker's tone and emotions and shedding light on their relationship with the subject matter.

36 Heeg's work sheds light on the fact that Brecht renounced the notion of enclosed cultures, which is still characterised by the concept of interculturality. To Brecht, cultures are in motion and detached from their origins and traditions. Displaced from their places of origin, either voluntarily or forced into exile like Galileo, cultures exist only in fragments: as thoughts and reflections, and as pitches or gestures. Brecht consistently strives to portray his own customs and traditions in a foreign light. The purpose of the alienation effect is to view everyday familiar things and situations from an alienated perspective (Heeg, 2018).

37 The theatre effectively illustrates the immense potential of language to perform. Both theatrical texts and interpreted interactions are complex adaptive systems that are dynamic. Theatre teaches us that dialogues, or interpersonal encounters, are not finite in their meaning. The fundamental performative nature of language is the crucial factor, which is why theatrical texts should not be excluded from dialogue interpretation. Interpreters of dialogue have a vested interest in developing a theatrical perspective, as Galileo did when he observed a swinging chandelier. This article aimed to demonstrate that theatre is the best means of cultivating this perspective.

BIBLIOGRAPHY

Aristotle, 1997, *Poetics*. Translated & with a commentary by George Whalley, Montreal, McGill-Queen's University Press.

Bahadir Şebnem, 2008, "Das Theater des Dolmetschens: Beobachten, Teilnehmen, Proben, Darstellen, Verändern", in Alexander Bischoff and Bernd Meyer (Eds.), *Curare. Zeitschrift für Medizinethnologie*, 31 (2 + 3), p. 176–186.

Barth-Weingarten Dagmar and Szczepek Reed Beatrice, 2014, *Prosodie und Phonetik in der Interaktion*, Mannheim, Verlag für Gesprächsforschung.

Bendazolli Claudio and Monacelli Claudia (Eds.), 2016, *Addressing methodological challenges in interpreting studies research*, Cambridge Scholars Publishing.

Benjamin Walter, 2018, "Chapter 15. The Author as Producer (1934)", in Jeffrey Bardzell, Shaowen Bardzell and Mark Blythe (Eds.), *Critical Theory and Interactional Design*, Cambridge, The MIT Press, p. 319-339.

Boal Augusto, 2002, *Games for Actors and Non-Actors*, translated by A. Jackson, 2nd ed., Abingdon-on-

Thames, Routledge Taylor & Francis group.

Boal Augusto, 1985, *Theatre of the Oppressed*, New York, Theatre Communications Group.

Brecht Bertolt, 2021 [1955/1956], *Leben des Galilei. Text und Kommentar*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Brecht Bertolt, 2007, *The Life of Galileo. Full-Length Play*, translated by R. Manheim and W. Sauerlander, Archived manuscript.

Brecht Bertolt, 1957, *Schriften zum Theater*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Brown Penelope and Levinson Stephen C., 1987, *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press.

Cirillo Letizia and Radicioni Maura, 2017, "Chapter 6. (Role-)playing fair(s): Introducing interpreting students to business negotiations", in Letizia Cirillo and Natacha Niemants (Eds.), *Teaching Dialogue Interpreting. Research-based proposals for higher education*, Amsterdam Benjamins Translation Library, p. 120–135.

Cirillo Letizia and Niemants Natacha (Eds.), 2017, *Teaching Dialogue Interpreting. Research-based proposals for higher education*, Amsterdam, Benjamins Translation Library.

CLC = Christian's Little Cinema, 2022, *Das Leben des Galileo Galilei - Aufführung DDR* [Video]. YouTube, June 6, [https://www.youtube.com/watch?v=e3tK_xf7aB8], viewed on 16 April 2023.

Crezee Ineke, 2015, "Semi-authentic practices for student health interpreters", *The International Journal for Translation and Interpreting Research*, 7(3), p. 50-62. https://doi.org/10.12807/ti.107203.2015.a04, viewed on 16 April 2023.

Dahnberg Magnus, 2023, "Role play as a means of training and testing public service interpreting", in Laura Gavioli and Cecilia Wadensjö (Eds.), *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*, Abingdon, Routledge, p. 292-308.

Floeck Wilfried (Ed.), 1989, *Zeitgenössisches Theater in Deutschland und Frankreich. Théâtre contemporain en Allemagne et en France*, Tübingen, Francke.

Franzmann Andreas and Rychner Marianne (Eds.), 2023, *Objektive Hermeneutik*, Opladen, Budrich.

GAT-TO, n.d., [https://gat-to.uni-jena.de/], viewed on 25 February 2023.

Gavioli Laura and Wadensjö Cecilia (Eds.), 2023, *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*, Abingdon, Routledge.

Heeg Günther, 2017, *Das transkulturelle Theater*, Berlin, Theater der Zeit.

Heeg Günther (Ed.), 2018, *Recycling Brecht. Materialwert, Nachleben, Überleben*, Berlin, Theater der Zeit.

Kadrić Mira, 2011, *Dialog als Prinzip. Für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens*, Tübingen, Narr Francke Attempto, 6.

Kautz Ulrich, 2000, *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens* (2nd ed.), München, Goethe Institut.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, 2000, "Est-il bon, est-il méchant: quelle

représentation de l'homme-en-société dans les théories contemporaines de la politesse linguistique?", in Anne-Catherine Simon and Michel Wauthion (Eds.), *Politesse et idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles*, Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 21-36.

Krystallidou Demi, Van De Walle Céline, Deveugele Myriam, Dougali Evangelia, Mertens Fien, Truwant Amélie, Van Praet Ellen and Pype Peter, 2018, "Training 'Doctor-minded' interpreters and 'Interpreter-minded Doctors': First insights into the benefits of collaborative practice in interpreter training", *Interpreting*, 20(1), p. 126-144.

Lehmann Hans-Thies, 2005 [1995], *Postdramatisches Theater*, Frankfurt am Main, Verlag der Autoren.

Lösener Hans, 2017, *Gegenstimmen. Eine Dramendidaktik*, Hohengehren, Schneider Verlag.

Merlini Raffaela and Schäffner Christina, 2020, "Narrating Narratives of migration through translation, interpreting and the media", *Cultus. The journal of intercultural mediation and communication. Mediating Narratives of Migration*, 13, p. 3-23. [https://www.cultusjournal.com/files/Cultus2020_Issue13.pdf], viewed on 10 April 2023.

Nguyen David N. and Larson Jay B., 2015, "Don't Forget About the Body: Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy", *Innovative Higher Education*, 40(4), p. 331–344. [https://doi.org/10.1007/s10755-015-9319-6], viewed on 25 February 2023.

Pearson Richard, 2020, *The History of Astronomy*, Nottingham, Astro Publication 42 Bellevue.

Petrova Olga V., Sdobnikow Vadim V. and Waschik Klaus, 2022, *Teaching Translation and Interpreting. Approaches and Methods*, Münster, Helmut Buske.

Plessis-Bélair Ginette and Lafontaine Lizanne, 2007, "La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes", *Project MUSE*, Presses de l'Université du Québec, [http://muse.jhu.edu/chapter/727508], viewed on 10 April 2023.

Pöchhacker Franz, (Ed.), 2017, *Routledge Encyclopedia of interpreting studies*, London, Routledge.

Selting Margret, 2009, "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)", *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, p. 353–402, [https://http://www.gespraechsforschung-ozs.de], viewed on 02/05/2023.

White R. Kerry, 1995, "Scene directions", *An annotated Dictionary of technical, historical, and stylistic terms relating to theatre and drama. A Handbook of Dramaturgy*, Lampeter, The Edwin Mellen Press.

Zurmühl Sabine, 2014, *Rollenspiele. Ein Handbuch mit Übungsfällen und Begleitung*, Frankfurt am Main, Wolfgang Metzner.

NOTES

1 Transcultural perspectives have also experienced a breakthrough in Interpreting studies. Similar to the field of theatre, "the concept of 'culture', on which identity has traditionally been grounded, is being questioned as a meaningless abstraction, detached as it is from reality where symbolic systems are in constant flux and evolve through mutual contaminations" (Merlini and Schäffner, 2020: 9).

2 In this book, 40 authors, including theatre scholars, directors, and playwrights, examine the development of German and French theatre from a comparative perspective. They are interested in the differences that exist between theatre companies in Germany and France as well as in the relationship between authors and directors, which also reveals, according to the relevant articles, astonishing differences between the two countries.

3 The abbreviation TOLC (which stands for Translation for Other Learning Contexts) implies that translation can have a didactic value for training courses that have some relation to translation but are not dedicated to the goal of training translators.

4 The feasibility of this concept was tested in an interpretation seminar I carried out at the University of Heidelberg.

5 The teaching module can also be transferred to other language combinations with a few appropriate modifications.

6 In this context, see in particular the following entries: "Animator", "Body language", "Cognitive Approaches", "Competence", "Creativity", "Discourse management", "Education Interpreting".

7 Cf. the entire third part of the book, dedicated to training and professionalisation.

8 That such a holistic perspective overlaps with the so-called embodiment pedagogy (Nguyen and Larson, 2015) is beyond question. Nevertheless, the theoretical angle to be taken here is a theatre-scientific one, since the aim is to lead role-play out of its niche existence and to give theatre the space it deserves as a genre.

9 Unless otherwise indicated, all translations are by the author.

10 Throughout his life, Boal pursued with what had become his mantra: to let as many people as possible participate in cultural and social matters.

11 I recently had a good experience with a collection of role-plays that were designed for mediation training, but were easily transferable to DI (Zurmühl, 2014).

12 For more information on the similarities between face-to-face interaction and the letter form, see Andreas Franzmann (Franzmann and Rychner, 2023: 151–179).

13 As can be seen from the Lesson plan, the students have read the entire play in German, i.e., in their mother tongue, at the beginning of the second teaching phase.

14 It is interesting to notice here that Monks or nuns who take a vow of eternity ("eternal profession") also promise to serve God "until death do us part".

15 One of the students commented that "Galileo drowned out his convictions with cotton wool", thus reviving the metaphor of the previous lesson.

ABSTRACTS

English

There are nowadays a whole series of publications on the staging or productive use of theatre, all of which show that the theatrical learning medium has long since been used not only in mother-tongue or foreign language teaching in schools, but also in the field of dialogue interpretation. What is striking, however, is that it is not the drama text but preferably theatrical techniques that are used to initiate a better way of dealing with complex language situations. Theatre has developed into a relational medium *par excellence* because of its play character and not because of its literary text substrate; in fact, the theatrical genus is form-giving and formable, sometimes so formable that one of its ostensible constituents, i.e. the text, is often perceived as a negligible one. The approach adopted here is different: With its dual focus – on a specific drama text and on the prosodic design –, it adopts a holistic perspective that considers both language and gestural awareness of dialogical interactions.

Français

De plus en plus de publications démontrent que le théâtre et l'expression dramatique ont aujourd'hui droit de cité non seulement dans l'enseignement des langues mais aussi en didactique d'interprétation de dialogue. Ce qui est frappant cependant, c'est que ce sont les techniques théâtrales et non les

textes dramatiques qui font office de référence pour former les étudiants à la gestion langagière des émotions et des conflits. Parmi ces techniques, le jeu de rôle occupe une place privilégiée dans les modes de conduite de la situation pédagogique, à un point tel que la mise en situation individualisée est considérée aujourd'hui comme un « incontournable » en matière de didactique de l'interprétation de dialogue.

Le « jeu de rôle » doit son succès à sa malléabilité, à sa capacité de s'adapter aux modifications auxquelles son emploi est soumis. Cependant, cette qualité devient presque un défaut lorsque vient à manquer toute référence à son terreau originaire, à savoir le « théâtre », terme d'origine grecque (*θέατρον*, *theatron*) qui désigne non sans hasard le « lieu où se déroule une action importante ». Réduit à une boîte à outils pédagogiques, le théâtre se voit « amputé » de ce qui constitue sa véritable force : le texte dramatique, trop souvent perçu, que ce soit en classe d'interprétation de dialogue ou en classe TOLC (*Translation for Other Learning Contexts*), comme une donnée négligeable. La perspective empruntée ici est différente : en adoptant un double regard, posé à la fois sur le texte dramatique et sur la prosodie, nous nous proposons de poursuivre ici une approche « holistique » qui tienne compte de toutes les composantes de l'acte théâtral. Pour ce faire, nous épouserons, en guise d'approche théorique, une perspective résolument transculturelle, qui entend se démarquer des limites et des implicites de l'approche interculturelle, telle qu'elle fut de mise à la fin du XX^{e} siècle dans de nombreuses disciplines, et en l'occurrence dans les sciences théâtrales.

Dans les lignes qui suivent, nous tenterons, en nous référant au concept de « transculturalité », de démontrer qu'un *theatrical turn* est en train de s'opérer en matière de didactique d'interprétation de dialogue, et qu'il suffit, pour le parfaire, de prendre en compte l'aspect proprement textuel du théâtre. Notre point de vue est en effet que le texte théâtral est particulièrement riche d'enseignements, surtout lorsqu'il s'agit de réfléchir aux articulations entre l'interprétation d'une part et le dialogue de l'autre.

Le terme « théâtre transculturel » ne nous revient pas ; il a été initié et développé par Günther Heeg (Heeg, 2017), homme de théâtre et universitaire allemand qui cherche à se démarquer des limites et des implicites de l'approche interculturelle. Son objectif est de pouvoir interroger autrement la question théâtrale qui ne se limite pas selon lui au champ restreint des études théâtrales. Selon Heeg, le théâtre, plus que tout autre genre littéraire, entretient un lien direct avec la vie, raison pour laquelle il apporterait un regard intéressant à des contextes à la fois en mutation et en divergence. L'objectif que nous entendons poursuivre ici consiste tout d'abord à souligner les articulations entre l'interprétation de dialogue et le théâtre. Ensuite, nous proposerons une « mise en scène didactique », basée sur un texte théâtral, à savoir une scène de *La vie de Galilée* de Bertolt Brecht. Destiné non pas à un public spécialisé en littérature, mais à des étudiants souhaitant consacrer leur avenir professionnel à l'interprétation de dialogue, ce voyage dans le monde du théâtre a été conçu pour les sensibiliser à la dimension performative du langage.

Deutsch
Es gibt heute eine ganze Reihe von Publikationen zum produktiven Umgang mit Theater, aus denen sämtlich hervorgeht, dass das theatrale Lernmedium längst nicht mehr nur im Mutter- oder Fremdsprachenunterricht seinen angestammten Platz hat, sondern auch in der Didaktik des Dialogdolmetschens. Auffällig ist dabei, dass nicht der theatrale Text, sondern die theatralen Techniken eingesetzt werden, um die Studierenden für einen besseren Umgang mit komplexen Sprachsituationen zu sensibilisieren. Nicht wegen seines literarischen Textsubstrats, sondern wegen seines Spielcharakters hat sich das Theater zum relationalen Medium par excellence entwickelt. Tatsächlich ist das Theater eine ebenso formgebende wie formbare Gattung, deren Formbarkeit allerdings die Gefahr birgt, andere Komponenten wie beispielsweise den Text in den Hintergrund rücken zu lassen. Der hier gewählte Ansatz grenzt sich von dieser Tendenz deutlich ab: Durch seine doppelte Ausrichtung auf einen spezifischen Theatertext und auf die prosodische Komponente wird eine ganzheitliche Perspektive eingenommen, die nicht nur der Sprache, sondern auch dem gestischen Moment der dialogischen Interaktion Rechnung trägt.

INDEX

Mots-clés
théâtre, complémentarité, jeux de rôles, texte théâtral, prosodie, effet d'étrangeté

Keywords
theatre, complementarity, role-plays, theatrical text, prosody, estrangement effect

Schlagwortindex
Theater, Komplementarität, Rollenspiele, Theatertext, Prosodie, Verfremdungseffekt

AUTHOR

Béatrice Costa
Prodiguant des cours de traduction et d'interprétation de liaison à la faculté de traduction et d'interprétation de l'université de Mons, Béatrice Costa dirige le SEREG, le Service d'études et de recherches sur l'espace germanophone. Elle est détentrice d'une Habilitation à diriger des recherches sur les Processus de subjectivation dans le langage qu'elle a soutenue en décembre 2021 à l'Université Polytechnique Hauts-de-France (UPHF) de Valenciennes. Parmi ses publications, elle compte notamment à son actif un ouvrage consacré à Elfriede Jelinek et le

vaudeville (Narr, 2014) ainsi que la traduction allemande de l'Éthique et politique du traduire d'Henri Meschonnic (Matthes & Seitz, 2021). Les recherches qu'elle a menées à l'université de Heidelberg dans le cadre d'un « sabbatical » étaient consacrées aux liens qu'entretiennent l'interprétation de dialogue et le théâtre.
beatrice.costa[à]umons.ac.be

L’émergence de la compétence d’interprétation **en** dialogue : l’entrée dans les services de santé comme cas emblématique d’un cours co-construit

The emergence of interpreting competence in dialogue: the entry into the healthcare services as an emblematic case of a co-constructed course
L'emergere della competenza interpretativa nel dialogo: l'ingresso nei servizi sanitari come caso emblematico di un corso co-costruito

Natacha Niemants

OUTLINE

Introduction
1. Un aperçu du cours de théorie et pratique de l’interprétation en dialogue spécialisée
2. Quelques repères théoriques et méthodologiques
   2.1. La collecte des données
   2.2. La transcription et l’analyse des cours enregistrés
3. Le domaine médical à la loupe : trois activités pour un seul contexte professionnel
   3.1. La méthode CARM en pratique
      3.1.1. L’analyse de la participation verbale à partir des statistiques d’ELAN
      3.1.2. L’analyse de la participation verbale et non verbale à partir de quelques séquences d’interaction
   3.2. La discussion à partir des lectures
   3.3. Le jeu de rôle pour la classe multilingue
      3.3.1. Phase 1 dans les groupes multilingues
      3.3.2. Phase 2 dans les triades
      3.3.3. Phase 3 en plénière
Conclusions

TEXT

Introduction

1 L’interprétation sur laquelle nous allons nous concentrer est une forme de consécutive (puisqu’elle est généralement produite après

que l'original d'un primo-participant a été prononcé) où le discours source n'est pas monologal (comme dans le cas d'une conférence où généralement un seul locuteur parle à la fois) mais dialogal, c'est-à-dire « produit par plusieurs locuteurs en chair et en os » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 16)[1] qui prennent alternativement la parole dans deux langues différentes. Dans le cadre des *Interpreting Studies*, cela fait plus de 20 ans que cette forme d'interprétation est appelée « dialogue interpreting » (depuis Mason, 1999), généralement traduit par interprétation **de** dialogue. Puisque les interprètes ne sont pas en retrait par rapport à la conversation des primo-participants, comme **de** dialogue peut laisser entendre, mais y participent pleinement à travers leurs actions de traduction et coordination (Wadensjö, 1998), nous l'appellerons ici interprétation **en** dialogue, en nous alignant sur la proposition d'Elisabet Tiselius[2].

2 Dans cet article nous allons rendre compte de la façon dont nous préparons nos étudiantes-interprètes[3] (dorénavant EI) du Master en interprétation au domaine médical et plus particulièrement à l'entrée dans des relations délicates et asymétriques entre des prestataires et des bénéficiaires de services de santé. Plus précisément, il s'agira pour nos EI d'apprivoiser un parcours de soins et d'assistance qui s'appelle *percorso nascita* et qui accompagne les femmes enceintes du début de leur grossesse jusqu'à l'accouchement (Niemants, 2018a). Après avoir fourni un aperçu du cours dans lequel notre démarche didactique se situe, ainsi que quelques repères théoriques et méthodologiques, nous montrerons comment nous utilisons le *Conversation Analytic Role-play Method*[4] (CARM), élaboré par Stokoe (2014) et se basant sur la reproduction d'interactions authentiques, pour faire « entrer » nos EI dans des conversations prestataires-bénéficiaires qui ont réellement eu lieu. Nous présenterons une analyse quanti-qualitative d'un cours d'interprétation enregistré en 2022, en montrant comment nous proposons l'écoute d'extraits synchronisés avec les transcriptions, nous l'interrompons à des points problématiques et nous demandons aux EI de produire le tour suivant, en recueillant quelques alternatives et en discutant de leurs conséquences potentielles avant d'avancer dans la séquence. Nous montrerons ensuite comment nous approfondissons certaines des questions théoriques que la méthode CARM permet de faire émerger dans l'interaction en classe, en demandant à des sous-

groupes d'EI de lire plusieurs documents écrits, d'en discuter entre elles, puis de partager les points clés, ainsi qu'en faisant des jeux de rôle pour classes multilingues. Notre objectif est de faire « **émerger** » (Kiraly, 2013) des compétences pertinentes pour travailler comme interprète **en** dialogue dans les services publics, dont les institutions de soins ne constituent qu'un exemple. Nous partons en effet de l'idée que la compétence d'interprétation, tout comme celle de traduction décrite par Kiraly (*ibid.*), est un réseau de sous-compétences qui émergent tout au long de la formation et de la profession des interprètes et qui incluent l'exercice d'un esprit critique outre la capacité d'analyser une situation complexe et d'identifier ses éléments fondamentaux dans un contexte donné. Nous sommes par ailleurs d'accord avec Kiraly quand il affirme que « *such competence is not build up bit by bit through the accretion of knowledge, but creates itself through the translator's embodied involvement (habitus) in actual translation experiences* » (*ibid.* : 203), d'où l'intérêt d'analyser la participation de nos EI à trois expériences didactiques que nous avons co-construites, l'une après l'autre, dans le cadre d'un cours d'interprétation. Cette analyse ne va pas nous permettre de généraliser nos résultats, mais elle aura tout de même le mérite de nous aider à parvenir à une meilleure compréhension de l'imbrication de ces trois activités spécifiques, ce qui pourrait aider d'autres collègues à mieux comprendre leurs propres cas locaux (*ibid.* : 205).

1. Un aperçu du cours de théorie et pratique de l'interprétation en dialogue spécialisée

3 Le cours de *Teoria e prassi dell'interpretazione dialogica specializzata*[5] est un cours transversal adressé aux 32 EI qui réussissent le test d'admission au Master en interprétation de l'Université de Bologne à Forlì. Le cours est tenu en italien, langue commune – et généralement maternelle – de la classe, où les cinq paires linguistiques testées à l'entrée sont initialement regroupées[6]. Le cours se compose en effet de deux parties : la partie théorique, que nous assurons personnellement et que nous documenterons ici, consiste en 30 heures de cours transversales étalées sur les sept

premières semaines du premier semestre et s'articule en une semaine d'introduction à l'interaction interprétée (où nous introduisons le concept de coordination et les différents types de restitutions ou « *renditions* » de Wadensjö, 1998), plus cinq semaines de focus sur autant de domaines spécifiques, et enfin une semaine conclusive sur la gestion des émotions dans des contextes particulièrement délicats ; la partie pratique, que sept collègues assurent sous notre supervision, consiste par contre en 40 heures d'exercices par paires linguistiques (dont 20 heures en langue B et 20 heures en langue C[7]) qui se déroulent à partir de la semaine 8 du premier semestre.

4 Nous nous bornerons, ici, à la présentation du premier domaine spécifique (le médical), dans le but de montrer l'utilisation que nous faisons de la méthode CARM et de deux autres activités didactiques qui mettent la focale sur la fonction de coordination des interprètes. Même si elle s'avère très présente et importante dans les interactions authentiques (Baraldi et Gavioli, 2012), la coordination est en effet difficile à exercer à travers les jeux de rôle traditionnels (Niemants, 2015), qui pourtant constituent le « noyau dur » de la formation des EI, tant à Forlì (Ballardini, 2006 : 66) qu'ailleurs (Pöchhacker, 2004 : 187 ; Rudvin et Tomassini, 2011 : 94-109 ; Cirillo et Radicioni, 2017 ; Dahnberg, 2023). Initialement mise au point par Stokoe (2011a) pour la formation d'autres types de professionnels travaillant dans des services riches en communication (comme les établissements de soins, les bureaux de police, les écoles, les contextes impliquant la vente et/ou la médiation de conflits), cette méthode a été ensuite testée dans la formation de nos EI (Niemants et Stokoe, 2017). Au cours de la dernière décennie, la méthode CARM est ainsi devenue une entrée du *Dictionary of Education and Assessment in Translation and Interpreting Studies* (Dastyar, 2019) et elle a été utilisée par d'autres collègues, en s'avérant utile pour former non seulement les EI (Krystallidou, 2014 ; Dal Fovo, 2016, 2018), mais aussi leurs formateurs (Wadensjö, 2014), ainsi que les interprètes en exercice et les prestataires de services qui ont recours à l'interprétation (Niemants, Belisle Hansen et Stokoe, 2023).

5 Ne pouvant pas rendre compte de toutes ces utilisations, nous nous concentrerons ici sur l'éducation supérieure des EI et nous allons argumenter que la méthode CARM peut convenir non seulement dans des cours bilingues impliquant deux langues à la fois, comme c'est le

cas dans Niemants et Stokoe (2017) et dans les travaux des collègues cités *supra*, mais aussi dans des cours monolingues s'adressant à différents profils linguistiques et couvrant plusieurs contextes professionnels, comme c'est le cas dans la première partie du cours que nous venons d'esquisser. Nous montrerons également le bien-fondé d'une démarche didactique se composant de trois activités qui se suivent, permettant ainsi de revenir sur certains points problématiques et de réfléchir aux conséquences de ses propres actions de traduction et coordination.

2. Quelques repères théoriques et méthodologiques

6 La méthode CARM présuppose que l'enseignant ait une formation en analyse conversationnelle (CA) et utilise des extraits anonymes de conversations authentiques, enregistrées *in situ* (par l'enseignant lui-même ou par d'autres analystes) dans le cadre du travail quotidien d'une institution, dans le but d'apprivoiser ce qui se passe réellement dans les rencontres entre prestataires et bénéficiaires d'un service. Partant de l'observation de Stokoe, selon qui même les apprenants ayant une grande expérience dans un certain contexte professionnel ont des difficultés à prédire ce qui fonctionne, ainsi qu'à articuler une « *tacit knowledge of their own practices, despite the fact that "they can do it" in real situations* » (2011b), la méthode CARM nous semble particulièrement pertinente pour la formation des EI dans des cours universitaires. N'ayant généralement aucune expérience professionnelle, ces dernières ont en effet encore plus de mal à jouer, en classe, un rôle qu'elles n'ont jamais eu dans la vie réelle. Mais c'est pourtant ce qu'on leur demande de faire dans les jeux de rôle qui sont traditionnellement utilisés dans la formation en interprétation, où l'EI joue le rôle d'interprète pour deux personnes (généralement les professeurs) ne parlant pas la même langue. Or, nous ne proposons pas d'éliminer ces jeux de rôle « traditionnels », mais plutôt de les utiliser après la méthode CARM, qui en peu de mots consiste à reproduire un extrait de conversation authentique (dans notre cas généralement bilingue et avec interprète), à le bloquer sur un tour problématique qui demande une prise de décision (les « *choice points* » de Hepburn *et al.*, 2014 : 248), à demander aux EI d'imaginer et de produire l'action

suivante et enfin à regarder ce qui s'est effectivement produit dans la suite de l'extrait authentique, en discutant de ses conséquences.

2.1. La collecte des données

7 Pour documenter l'entrée progressive des EI dans des conversations collectées dans des services de santé où nous avons mené nos recherches et faisant partie de la banque de données AIM [8], nous avons fait une analyse des enregistrements d'interaction en classe réalisés au premier semestre de l'année académique 2022-2023, pour un total d'environ 5 h 20 divisées en quatre cours, tenus entre le 6 et le 14 octobre 2022.

Tableau 1 – Les données d'interaction en classe

Nom du cours	**Durée des enregistrements audio (1) et vidéo (2)**	**Contenu des enregistrements**
Cours 1	52 minutes	Introduction au CARM (ici exclue de l'analyse)
Cours 2	1 heure 30 minutes	CARM dans le domaine médical (1re activité *infra*)
Cours 3	1 heure 30 minutes	Discussion sur les lectures (2e activité *infra*)
Cours 4	1 heure 30 minutes	Jeu de rôle pour classe multi-lingue (3e activité *infra*)

8 Ces enregistrements ont été réalisés à l'aide d'un enregistreur audio Zoom H4nPro (pour une captation de la parole de qualité suffisante à la transcription) et de deux caméras Full HD sur pied (pour avoir deux angles et une bonne vision de l'interaction, l'une étant tournée vers la classe et l'autre vers l'écran). Ces instruments ont été placés discrètement, afin de ne pas perturber le déroulement des cours, et maniés par notre doctorante Marieke De Koning, responsable de la captation d'interactions auxquelles nous participions premièrement sous la casquette d'enseignante, mais également sous celle de chercheure dont la visée était, comme nous le faisons maintenant en suivant la suggestion de Kiraly (2013), de réfléchir à la co-construction de l'interaction en classe et à l'émergence de compétences de traduction et coordination chez les EI.

9 Les 32 EI ayant fait l'objet des enregistrements audio et vidéo ont également été invitées à répondre à deux questionnaires anonymes, qui représentent le deuxième type de données collectées pour la recherche. Le pré-questionnaire (rempli avant le CARM via Microsoft Forms par 30 EI lui ayant consacré en moyenne 30 minutes) se composait de 25 questions et visait à recueillir des informations sociodémographiques et d'éventuelles connaissances et expériences antérieures dans le domaine médical, alors que le post-questionnaire (remplis après le CARM toujours via Microsoft Forms par 27 EI lui ayant consacré en moyenne 24 minutes) contenait la moitié des questions et visait à vérifier des changements éventuels de perception et de connaissances, ainsi que les impressions des EI sur la méthode CARM [9].

2.2. La transcription et l'analyse des cours enregistrés

10 Une fois obtenu l'accord de toutes les EI impliquées, nous avons préparé le terrain pour transcrire notre corpus d'interactions à l'aide du logiciel ELAN [10], qui permet de synchroniser plusieurs fichiers audio et vidéo [11]. Avant même de procéder à la transcription, nous avons édité les enregistrements à l'aide d'Audacity (pour l'audio) et d'OpenShot (pour la vidéo), dans le but de disposer de fichiers plus courts classés par sous-activité. Dans le cas de l'enregistrement portant sur la méthode CARM dans le domaine médical (*Cours 2*), l'activité a été divisée en quatre sous-activités (A, B, C et D), correspondant à autant d'extraits authentiques. Nous avons ainsi obtenu douze fichiers, à savoir trois 2A, trois 2B, trois 2C et trois 2D et chaque triplette de fichiers a été synchronisée dans ELAN.

Figure 1 – Les fichiers audio et vidéo de la sous-activité 2B dans la fenêtre de transcription d'ELAN


Figure 1 – Les fichiers audio et vidéo de la sous-activité 2B dans la fenêtre de transcription d'ELAN

11 Comme nous le montrerons *infra*, ce logiciel nous a permis d'associer un regard quantitatif – porté sur le nombre d'intervenantes à chaque

sous-activité CARM et sur la durée de leurs tours de parole – à une analyse qualitative de quelques séquences affichant la participation verbale et non-verbale des EI à l'interaction en classe. Ce double regard vise à quantifier et qualifier la participation des EI à l'une des sous-activités CARM (la 2B affichée *supra*), en mettant en évidence les particularités de cette méthode par rapport aux jeux de rôle traditionnels. Comme on le verra plus bas, la méthode CARM permet la participation d'un nombre élevé d'EI et les encourage à observer et mettre en œuvre non seulement des actions de traduction mais aussi de coordination d'une communication asymétrique par moments difficile, où les prestataires peuvent produire des actions problématiques et où suite à une traduction parfaite d'un point de vue linguistique et pragmatique le bénéficiaire pourrait ne pas comprendre. Par contre, dans les jeux de rôles où deux enseignants de langues différentes se basent sur un scénario pré-rédigé (comme ceux qui sont proposés par Rudvin et Tomassini, 2011 : 140-217), les EI produisent principalement des traductions de tours déjà établis et les moments de coordination, qui peuvent être rendus pertinents par les participants à l'interaction simulée mais sont difficiles à anticiper dans la version écrite du scénario, se limitent souvent à des séquences de réparation de la compréhension de l'EI jouant le rôle d'interprète (Niemants, 2015).

12 Dans le but de montrer le sens de notre progression pédagogique, dans cette étude nous présenterons une analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974) de sept séquences d'interaction, qui ont été transcrites en suivant les conventions ICOR du projet CORINTE [12] et qui représentent ce qui s'est produit en classe lorsque nous avons proposé la méthode CARM (1re activité analysée dans 3.1), la discussion des lectures (2e activité analysée dans 3.2) et le jeu de rôle (3e activité analysée dans 3.3).

3. Le domaine médical à la loupe : trois activités pour un seul contexte professionnel

13 La méthode mise au point par Stokoe ainsi que les deux autres activités qui la suivent seront ici exemplifiées en utilisant des extraits,

tant d'interactions authentiques enregistrées pendant nos recherches que d'interactions en classe enregistrées pendant nos cours, qui impliquent l'anglais, le français et l'italien. Il va sans dire que la méthode CARM peut facilement être adaptée à d'autres langues, comme nous l'avons montré dans Niemants, Belisle Hansen et Stokoe (2023), à condition que l'enseignant dispose d'un corpus d'interactions authentiques et/ou ait accès aux corpus de collègues chercheurs [13].

3.1. La méthode CARM en pratique

14 Pour cette étude, nous allons nous focaliser sur la sous-activité 2B, qui a une durée totale de 21 minutes et demie et qui porte sur un extrait de consultation authentique en italien et anglais, langue connue de la plupart de nos EI, que nous avons en partie analysé dans Falbo et Niemants (2020 : 54).

15 La première partie de l'extrait authentique, qui ne dure que 21 secondes, concerne un test de diagnostic prénatal (*traslucenza nucale*, « clarté nucale ») et la médecin (D) entame une séquence de pré-accord introduite par l'expression *spiegale*, « explique-lui » (voir Gavioli, 2015), où elle demande à l'interprète (I) d'expliquer à la patiente (P) qu'elle peut faire ce test si on trouve de la place, c'est-à-dire si on parvient à le réserver. En classe, nous jouons cet extrait de façon à ce que la transcription soit synchronisée à l'audio (voir notre image à droite de la Figure 2), puis nous attendons la réaction des EI, que nous allons analyser dans 3.1.2 *infra*.

Figure 2 – Première partie de l'extrait authentique [14]


Figure 2 – Première partie de l'extrait authentique14

16 La seconde partie de l'extrait authentique (Figure 3 *infra*), qui dure 32 secondes et apparaît toujours progressivement avec l'audio qui lui correspond, montre comment I réagit à la requête de D en expliquant en anglais en quoi consiste ce test de dépistage de la manière qu'elle considère la plus appropriée, c'est-à-dire en constatant d'abord que certains enfants naissent sans problèmes alors que d'autres en ont, et en expliquant ensuite (dans des tours que nous ne montrons pas ici)

qu'il est possible de les détecter pendant la grossesse et enfin en quoi le test de la clarté consiste.

Figure 3 – Seconde partie de l'extrait authentique [15]


Figure 3 – Seconde partie de l'extrait authentique15

17 Nous proposons cet extrait car il suscite, comme on le verra, de vifs débats parmi les EI. Nous allons les analyser en observant d'abord les chiffres qui quantifient la participation verbale des EI et ensuite leurs tours de parole en interaction, en revenant également sur le geste que nous faisons dans l'image en bas à droite de la Figure 3.

3.1.1. L'analyse de la participation verbale à partir des statistiques d'ELAN

18 Pour ce qui est des chiffres, les deux parties de l'extrait authentique affichées dans les Figures 2 et 3 durent dans l'ensemble 53 secondes, sur une durée totale de plus de 21 minutes de sous-activité consacrées à cet extrait. Il en découle qu'il reste une vingtaine de minutes d'interaction en classe, co-construite entre les EI qui prennent individuellement la parole (*tier* STU1, STU2, STU3 etc.)[16], la classe qui s'exprime de façon chorale (*tier* CLASS), et nous, enseignante (*tier* PRO dans ELAN).

19 La Figure 4 offre un aperçu de notre bureau de chercheure : à droite se trouve la fenêtre de transcription, où le *tier* SLI (*slide*) contient les mots prononcés dans la consultation authentique que nous avons montrée *supra* (Figures 2 et 3) et les vues des deux caméras, alors qu'à gauche se trouvent les statistiques de l'interaction qui se déroule en classe autour de cet extrait authentique.

Figure 4 – L'interaction dans ELAN : un aperçu des données quantitatives (à gauche) et qualitatives (à droite)


Figure 4 – L'interaction dans ELAN : un aperçu des données quantitatives (à gauche) et qualitatives (à droite)

20 Plus précisément, dans la fenêtre de transcription à droite on aperçoit, dans l'encadré vertical, la longue liste de *tiers* créés pour cette sous-activité : en réaction à la première et à la seconde partie de l'extrait authentique transcrit dans SLI, 15 EI prennent la parole individuellement (de STU1 à STU15) ainsi que collectivement (CLASS), avec nous en tant qu'enseignante (PRO). Si l'on ordonne les statistiques par nombre d'annotations, qui correspondent aux tours de parole de chaque participante et sont encadrées dans la deuxième colonne à gauche de la Figure 4, PRO est en tête de liste, avec 76 annotations témoignant de notre « dominance quantitative » (Orletti, 2000 : 14-17 [traduit par nos soins]). Ensuite, nous trouvons STU13, avec 15 annotations, CLASS avec 9, et puis au fur et à mesure les autres EI, qui interviennent d'un minimum de 1 à un maximum de 8 fois. Avant même de poser un regard qualitatif sur cette interaction en classe, à partir de ces chiffres nous déduisons que l'utilisation de la méthode CARM permet la participation active de la moitié des 31 EI présentes ce jour-là en cours [17].

21 Si l'on ordonne les statistiques par durée totale des annotations, le tableau est le suivant :

Figure 5 – Un focus sur les statistiques d'ELAN


Figure 5 – Un focus sur les statistiques d'ELAN

22 En observant les colonnes *Tier* (la première), *Number of annotations* (la deuxième) et *Total Annotation Duration* (la septième) de la Figure 5, on remarque trois aspects intéressants. En premier lieu, PRO affiche toujours sa dominance quantitative, puisque non seulement nous avons le plus grand nombre d'annotations, mais nous parlons pendant plus de la moitié du temps (700 secondes soit environ 11 minutes et demie) ; nous sommes toujours suivie de STU13, qui intervient davantage que ses pairs et parle pendant plus de 2 minutes et demie, mais l'ordre des autres EI et la position de CLASS changent. En effet, et c'est là le deuxième aspect intéressant, la classe intervient 9 fois de façon chorale, mais dans des tours extrêmement courts (prenant 14 secondes au total), remplis de rires et de phénomènes non verbaux par lesquels la classe réagit aux extraits authentiques et aux propos des autres participantes. Nous observons enfin

que, alors que STU6 et STU9 demeurent celles qui participent le plus (après STU13), et que STU5, STU11, STU7 et STU4 demeurent celles qui participent le moins, entre ces deux extrêmes, il y a des changements de position, que seule l'analyse qualitative pourra nous expliquer en nous permettant d'observer leurs tours de parole à l'intérieur de plusieurs séquences d'interaction en classe.

3.1.2. L'analyse de la participation verbale et non verbale à partir de quelques séquences d'interaction

23 L'exemple (1) commence immédiatement après la présentation de la première partie de l'extrait authentique (Figure 2 *supra*), au moment où plusieurs EI affichent leur perplexité, que nous verbalisons au tour 4. La classe réagit en rigolant et nous demandons alors aux EI ce qui est à l'origine de leur communication non verbale. Après presque 3 secondes de silence, STU1 s'auto-sélectionne et inaugure un échange qui impliquera jusqu'à 9 EI. Nous en présentons seulement les premiers tours, divisés en (1a) et (1b), que nous analyserons en nous attardant sur les séquences en caractères gras, afin de montrer la façon dont nous stimulons la participation de 5 EI que nous appellerons maintenant par leurs noms fictifs pour mieux rendre compte de l'interaction en classe : STU1 (Sonia), STU2 (Serena), STU3 (Irina), STU4 (Silvia) et STU5 (Greta).

Exemple (1a) Cours 2 – 071022_2B

Exemple (1a) Cours 2 – 071022_2B

24 Dans les premiers tours de l'extrait, nous thématisons la communication non verbale des EI : au tour 2, nous décrivons la réaction typique après cet extrait et au tour 4, la réaction de ce groupe en particulier. Sonia s'auto-sélectionne au tour 5 et nous accusons réception par « *okay* » au tour 6, en reproduisant ainsi un format assez traditionnel de l'interaction en classe. Nous observons ensuite une séquence co-construite par Sonia, Serena et Irina (de 7 à 14) à laquelle nous ne contribuons que par un « okay » qui se chevauche avec une partie du tour 12 de Sonia, qui maintient la parole et termine

d'exprimer sa pensée à propos de la culture, le premier thème qui se dégage spontanément de cette discussion et que nous chercherons ensuite à formuler de façon non stéréotypée (voir Galanti, 2015 : XI). Dans le tour 17, nous invitons également à en dire davantage sur l'utilisation des pronoms, un deuxième thème de discussion qui avait été lancé par Serena au tour 7 : c'est Serena elle-même qui lève la main et explique ce qu'elle entendait, en construisant ainsi une autre séquence assez traditionnelle entre enseignante et étudiante (de 18 à 23).

25 Les deux séquences de tours en caractères gras de la partie (1b) *infra* montrent la façon dont nous thématisons ou anticipons verbalement les bulles qui sont progressivement affichés à l'écran pour orienter la discussion.

Figure 6 – Première partie de l'extrait authentique reproduit dans la Figure 2 avec des bulles orientant l'interaction en classe [18]



Figure 6 – Première partie de l'extrait authentique reproduit dans la Figure 2 avec des bulles orientant l'interaction en classe18

26 Plus précisément, dans le tour 29, nous dirigeons la discussion vers le premier tour de D (lignes 1-3, « Alors explique-lui la chose de la clarté nucale c'est-à-dire la clarté nucale qu'elle peut faire si nous trouvons de la place pour voir le syndrome de Down explique-lui qu'il y a cet examen » [traduit par nos soins]), qui est formulé de façon à ne pas pouvoir être traduit tel qu'il est et donc positionne l'interprète comme quelqu'un qui devrait expliquer plutôt que traduire le test de diagnostic en question. Autrement dit, on demande à l'interprète d'exercer son agentivité (Baraldi, 2023) et de décider comment réagir à ce positionnement (Delizée, 2021 ; Mason, 2023), en produisant une action de coordination plutôt que de traduction.

Exemple (1b) Cours 2 – 071022_2B



Exemple (1b) Cours 2 – 071022_2B

27 Après avoir expliqué en quoi le test consiste, de façon à ce que les EI partagent le même terrain de connaissances que les participantes à

l'interaction authentique, dans le tour 32 nous demandons la signification d'une expression contenue dans le premier tour de parole de D, à savoir *se troviamo posto*, « si nous trouvons de la place » (voir Figure 6 *supra*). Silvia, Sonia et Greta répondent en se chevauchant partiellement et nous terminons la séquence en félicitant Greta, qui a compris qu'il s'agit d'un indice de contextualisation (Gumperz, 1992) évoquant l'institution de soins dans laquelle cet extrait authentique se déroule, où il n'est pas toujours possible de faire un examen de la clarté même lorsqu'on le souhaite et où il est donc important de le réserver dès que possible.

28 Maintenant que nous avons donné une idée de la façon dont nous discutons de questions théoriques telles que l'agentivité, le positionnement et les indices de contextualisation en partant de la pratique des interprètes dans les extraits authentiques proposés, nous montrerons ce qui se produit au moment où, après avoir écouté plusieurs propositions de réactions à ligne 10 de la Figure 6, nous reproduisons ce que l'interprète de l'extrait a effectivement dit. L'exemple (2a) commence par un tour de STU9 (Sara), qui propose ce qu'elle dirait à une patiente francophone si elle était l'interprète dans cette situation[19], ce à quoi nous réagissons en reformulant ce que Sara avait affirmé avant de traduire, à savoir que la réaction de l'interprète dépend du contexte, de son expérience dans le domaine et de sa compétence linguistique, car la deuxième ou la troisième fois qu'on entend parler de la clarté nucale on pourrait réagir différemment. L'exemple affiche ensuite la discussion qui a suivi la reproduction de la seconde partie de l'extrait authentique, qui n'est pas retranscrite ici (voir Figure 3 *supra*). Nous verrons que le début de cette discussion est co-construit par quatre EI, à savoir STU10 (Valérie), STU11 (Danica), STU12 (Agata) et STU13 (Giorgia) qui, dans la suite de l'exemple (2b), va confirmer par ses mots la dominance que nous avons déjà repérée *supra*, en comptant le nombre et la durée de ses tours de parole.

Exemple (2a) Cours 2 – 071022_2B



29 Immédiatement après la reproduction de la seconde partie de l'extrait authentique (passage non transcrit entre les tours 2 et 3), Valérie fait un geste de la main droite, que nous thématisons verbalement et reproduisons non verbalement en lui demandant ce que ce geste signifie (voir tours 3-4 de l'exemple (2a) et notre image en bas de la Figure 3 *supra*). Valérie dit alors que sa réaction vient du fait que l'interprète de l'extrait authentique n'a rien dit de ce qu'elle devait dire et Danica s'aligne sur ce propos, en affirmant qu'à la place de la patiente elle n'aurait rien compris. Au tour 7, nous témoignons du fait que plusieurs EI ont levé la main et nous attribuons la parole à Agata, qui n'avait pas parlé jusqu'à ce moment-là. Après cet échange assez traditionnel entre étudiante et enseignante, qui a tout de même le mérite de remettre en question la notion de « expanded rendition » de Wadensjö (1998) en partant de la perplexité de la classe affichée choralement au tour 13, c'est Giorgia qui s'auto-sélectionne pour commenter la question du syndrome de Down (également connu sous le nom de trisomie 21), qu'Agata avait introduite au tour 10. Dans ce cas également, outre l'échange enseignante-étudiante, nous avons une réaction chorale de la part de plusieurs EI de la classe, qui au tour 23 font oui de la tête en se chevauchant avec nous et avec Giorgia. Dans la suite de l'exemple, Giorgia reprendra la parole pour clarifier davantage sa critique de la réaction de l'interprète dans l'extrait.

Exemple (2b) Cours 2 – 071022_2B

Exemple (2b) Cours 2 – 071022_2B

30 Après une reformulation de notre part (tour 25), Valérie reprend aussi la parole pour dire que, même si elle est d'accord avec Giorgia (*Giorgia sono d'accordo con te*), elle considère que c'est la soignante qui, en demandant à l'interprète de faire quelque chose qui n'est pas de son ressort, de fait la positionne et l'autorise à expliquer ce test comme elle peut, sans trop s'attarder sur des détails techniques (tours 28, 30, 32). Giorgia manifeste son écoute active par ses tours régulateurs (29, 31, 33), puis elle demande la permission de répondre à Valérie, ce qui montre que, tout en demeurant silencieuse, nous restons le metteur en scène d'une conversation inégale

(voir Orletti, 2000), où les EI ont toutefois de l'espace pour discuter directement entre elles[20]. Tout comme Valérie utilisait le nom de Giorgia dans son tour 28, cette dernière s'adresse directement à Valérie dans son tour 37 (*hai ragione Valérie*) et par la même conjonction adversative (*però*) elle exprime son point de vue.

31 Dans son ensemble, l'exemple (2) montre deux types de séquences récurrentes dans notre corpus de sous-activités CARM : d'une part, des séquences traditionnelles où nous attribuons la parole, par levée de main, à qui n'a pas encore parlé (comme Agata) ; de l'autre, des séquences où les EI interagissent entre elles et où nous agissons en tant que facilitatrice d'une discussion dans laquelle les EI sont très présentes, tant d'un point de vue quantitatif qu'interactionnel, et ce non seulement à travers des prises de parole mais aussi dans les tours de leurs pairs (comme Giorgia et Valérie). Ces deux types de séquences permettent aux EI d'exprimer leur point de vue sur les actions de l'interprète de l'extrait authentique, en prenant ainsi conscience de différentes formes de traduction de la parole d'autrui (les « *renditions* » de Wadensjö), ainsi que d'actions de coordination qui peuvent s'avérer nécessaires au moment où le personnel soignant produit des tours de parole ne pouvant pas être traduits tels quels.

3.2. La discussion à partir des lectures

32 Une fois l'activité CARM terminée, nous téléchargeons sur la plateforme virtuelle de notre université (https://virtuale.unibo.it/) des lectures d'approfondissement que les EI doivent faire avant le cours suivant (*Cours* 3). Ces lectures sont assignées à des groupes linguistiques homogènes à l'exception des EI d'allemand et de russe qui, étant généralement moins nombreuses que celles d'anglais, français et espagnol, sont réunies dans un seul groupe.

Figure 7 – L'organisation de la discussion sur les lectures assignées


Figure 7 – L'organisation de la discussion sur les lectures assignées

33 Les lectures peuvent inclure des codes de déontologie de la profession, des interviews avec des interprètes travaillant dans le domaine médical, des formulaires à remplir (et traduire à vue) lorsque des

patients (étrangers) sont hospitalisés, donc une vaste gamme de documents écrits permettant de montrer la complexité de la profession dans un domaine où il est parfois difficile de prendre des décisions, entre autres parce que les primo-participants ouvrent parfois des scénarios imprévus et les indications contenues dans les codes ne sont pas toujours cohérentes et sont parfois même opposées (par exemple, il y en a qui disent de ne jamais accepter de cadeaux de la part des clients, alors qu'il y en a d'autres qui invitent à les accepter si les clients devaient percevoir un refus comme impoli).

34 Pour illustrer comment cette deuxième activité se déroule, nous prendrons le cas du groupe de français et nous présenterons un extrait d'interaction où Valérie, ici STU2 car c'est la deuxième EI qui a pris la parole dans cette sous-activité (v. note 14), présente au reste du groupe les points essentiels du *Guide pour la médiation interculturelle dans les soins de santé* (Verrept et Coune, 2016)[21] et les règles générales qu'un médiateur devrait suivre.

Exemple (3) Cours 3 – 131022_3B

Exemple (3) Cours 3 – 131022_3B

35 Cet exemple montre que deux autres EI du groupe de français réagissent aux propos de Valérie (l'une par un tour régulateur et l'autre par ses rires) et quelques instants après une EI qui s'appelle Léa complètera (dans des tours que nous ne montrons pas) la présentation de Valérie, en expliquant le modèle de l'échelle, par lequel ce guide belge illustre « le paquet de tâches du médiateur interculturel » (Verrept et Coune, 2016 : 13), en schématisant leur complexité grandissante, qui va de l'interprétation linguistique jusqu'à la défense des patients. L'exemple (3) montre en outre la façon dont Valérie fait naturellement le lien entre cette lecture et ce qui a été discuté en classe pendant l'activité CARM, quand la soignante disait *spiegagli questa cosa*, « explique-lui cette chose-ci » (Figures 2 et 6 *supra*).

Figure 8 – Les EI de français discutent de leurs lectures

Figure 8 – Les EI de français discutent de leurs lectures

36 Dans la deuxième partie de cette activité, les quatre sous-groupes d'EI partagent le fruit de leurs lectures et de leur discussion avec le reste de la classe, dans un ordre qu'elles choisissent elles-mêmes, mais sans jamais dépasser les dix minutes par groupe (nous utilisons un minuteur). Le groupe mixte d'EI d'allemand et de russe, à qui nous avions attribué des interviews d'interprètes, a choisi une porte-parole et orienté la discussion – à laquelle 10 EI ont participé – sur l'acceptation de cadeaux de la part des patients (comme on l'écrivait *supra* les codes ne s'accordent pas et les interviews, quant à elles, ont rajouté matière à réflexion à cet égard) et sur l'utilisation de la première ou de la troisième personne dans les tours de traduction (un autre sujet assez débattu où il n'y a pas toujours de cohérence entre les indications des codes et ce que les interprètes interviewées affirment faire dans la réalité de la profession en milieu hospitalier). Les EI d'anglais ont également choisi une seule porte-parole, qui a soulevé, entre autres, le thème du code vestimentaire (présent dans les lectures d'approfondissement et pertinent pour un domaine médical où les interprètes portent parfois la même chemise que le personnel soignant, ce qui peut porter à confusion) et animé une discussion à laquelle ont à nouveau participé 10 EI. Le groupe de français a préféré parler « à trois voix », dont celles de Valérie et de Léa, et ce faisant il a pris plus de temps pour présenter le guide belge mentionné *supra*. Cela a vraisemblablement limité un peu la participation du reste de la classe à cette partie de la discussion, où seuls 6 EI ont pris la parole au total, dont une qui s'est auto-sélectionnée pour faire un commentaire et qui a ensuite été la porte-parole pour son groupe d'hispanophones.

Figure 9 – Les EI de français présentent leurs lectures en plénière


Figure 9 – Les EI de français présentent leurs lectures en plénière

37 Plus par manque de temps que de volonté, seuls 3 EI ont pris la parole pendant la dernière partie de la discussion consacrée aux lectures du groupe d'espagnol. Or, même sans descendre dans le détail des statistiques de ces 45 minutes totales d'interaction en plénière dans ELAN, nous déduisons que tout en renversant le format d'interaction en classe (puisque ce sont les EI qui présentent leurs lectures et animent

les dix minutes consacrées à chaque groupe alors que nous sommes en retrait, à gauche de la Figure 9 *supra*), cette seconde partie de l'activité 2 comporte une plus faible participation verbale des EI par rapport à l'activité CARM (nous avons ici un maximum de 10 EI sur 32 contre les 15 sur 31 de la sous-activité 2B). L'activité 2 dans son ensemble permet tout de même aux EI de continuer à discuter et à réfléchir, surtout dans la première partie en sous-groupes linguistiques homogènes (v. exemple 3 et Fig. 8), sur la complexité de l'interprétation dans le domaine médical.

3.3. Le jeu de rôle pour la classe multilingue

38 Dans le but de faire travailler tout le monde, nous proposons une troisième activité, à savoir un jeu de rôle conçu par Preziosi et Garwood (2017) pour des classes multilingues telles que la nôtre. Comme l'expliquent bien Francis (1989) et Linell et Thunqvist (2003), les jeux de rôles correspondent à un monde (le cadre de la simulation) dans un monde (le cadre du jeu) et il en existe plusieurs types, selon la présence ou non d'un scénario écrit et d'un professionnel du domaine que l'on simule. Dahnberg (2023 : 294) distingue par exemple entre jeux de rôle fermés (avec scénario, bilingue ou monolingue) et ouverts (avec des cartes de simulation), ainsi qu'entre jeux de rôles professionnels (avec par exemple un vrai soignant), semi-professionnels (avec un enseignant jouant le rôle du soignant) et non professionnels (entre étudiantes).

39 Le jeu de rôle que nous proposons à notre classe multilingue est fermé, avec un scénario de départ en italien, et non professionnel, dans la mesure où les EI elles-mêmes jouent le rôle tant de la soignante que de la patiente et de l'interprète, après avoir travaillé sur le scénario que nous leur proposons en trois phases.

40 **Phase 1 (20 minutes)** Les 32 EI sont divisées en 3 groupes multilingues de 10/11 EI chacun : un groupe reçoit la première partie du scénario (A) et les EI doivent se préparer à prononcer les tours de parole de la patiente dans leur langue B et chercher à imaginer ce qui suit (ce seront les EI 1A, 2A, 3A, etc.) ; un autre groupe reçoit la deuxième partie (B) et les EI doivent se préparer à prononcer les tours de parole de la patiente dans leur langue B et chercher à

imaginer ce qui précède (ce seront les EI 1B, 2B, 3B, etc.) ; le dernier groupe reçoit la partie (C) contenant tous les tours de parole de la soignante italophone et les EI doivent se préparer à les lire et imaginer ce que dit la patiente en langue étrangère (ce seront les EI 1C, 2C, 3C, etc.). À ce stade, chaque EI dispose donc seulement d'une partie du scénario.

41 **Phase 2 (30/40 minutes)** Les 32 EI sont divisées en 10 groupes de 3 EI chacun, les exclues jouant le rôle d'observatrices. Chaque triade se compose, par exemple, de toutes les EI n° 1 (1A, 1B, 1C), toutes les n° 2 (2A, 2B, 2C), etc. et au moins 2 EI sur 3 partagent la même langue étrangère de façon à pouvoir jouer alternativement le rôle de patiente et d'interprète, alors que la troisème EI est préférablement de langue étrangère différente et lit les répliques de la soignante italophone sans réellement comprendre ce que les deux autres disent. À ce stade, les EI co-construisent donc la simulation en partant de leurs scénarios partiels et une fois ce jeu de rôle non professionnel terminé, elles commencent très naturellement à discuter entre elles de la façon dont cela s'est passé, en se focalisant généralement sur les choix de traduction.

42 **Phase 3 (20/30 minutes)** La dernière partie du cours, en plénière, est consacrée à des commentaires généraux sur les difficultés rencontrées et/ou observées, éventuellement à l'aide d'observatrices.

43 Dans ce qui suit nous allons illustrer ce qui peut se produire dans chacune de ces trois phases en misant à nouveau sur les EI de français.

3.3.1. Phase 1 dans les groupes multilingues

44 Bien que nous ayons enregistré cette première phase, nous avons rencontré plusieurs difficultés de transcription dans la mesure où les trois groupes (A), (B) et (C) travaillent en même temps et qu'à l'intérieur de chaque groupe multilingue les EI ont tendance à discuter par sous-groupes linguistiques, ce qui rend les chevauchements nombreux et l'audio par moment inintelligible. Par exemple, dans le cas du groupe (A) qui a reçu la première partie des tours de parole d'une patiente enceinte, deux conversations parallèles se sont spontanément créées : l'une entre des EI francophones, dont Valérie, se préparant à prononcer ces tours de parole en français ; l'autre animée

par des EI hispanophones qui se posaient des questions sur la façon de rendre ces mêmes tours en espagnol, alors que les autres EI d'anglais, de russe et d'allemand ont travaillé chacune de son côté.

45 En théorie, le fait de créer des groupes multilingues devrait permettre aux EI d'échanger leurs points de vue et leurs stratégies en allant au-delà de la simple recherche d'équivalents linguistiques, et il nous est arrivé plusieurs fois d'assister à de tels débats interlinguistiques, par exemple sur la façon d'aborder des questions délicates telles que la mort, ou la sexualité, dans une langue-culture ou dans une autre. Mais dans le cours que nous avons enregistré, les conversations des EI se sont plutôt polarisées autour de leurs langues de travail et de la façon dont on traduit, par exemple, l'expression *è morta* (« elle est morte »), ou les termes « diabète » et « hypertension ».

3.3.2. Phase 2 dans les triades

46 Pour illustrer ce qui se passe dans cette deuxième phase du jeu de rôle, nous allons prendre l'exemple d'une triade de français, où Valérie (ici STU7, à droite de la Figure 10) joue le rôle de l'interprète et Léa (ici STU8, à gauche de la Figure 10) celui de la patiente francophone. L'EI qui joue le rôle du soignant italophone, Blu (STU2, au centre de la Figure 10), n'a pas le français parmi ses langues d'études et n'est donc pas en mesure de comprendre ce que Valérie et Léa disent.

Figure 10 – Une triade de français


Figure 10 – Une triade de français

47 En suivant notre scénario, qui volontairement fait allusion à la clarté nucale en reprenant les mots prononcés par la soignante dans la Figure 2 *supra*, Blu co-construit une séquence de pré-accord en italien avec Valérie. Au tour 5, il répond spontanément à la question d'éclaircissement qu'elle formule à propos de la clarté nucale.

Exemple (4) Cours 4 – 141022_4C



48 Le sourire que Valérie fait au tour 2 vers la caméra, près de laquelle nous nous étions placée à ce moment-là de l'interaction en classe, montre que cette EI reconnaît le test de dépistage qui avait été thématisé dans la sous-activité CARM analysée *supra*. Quand Blu termine son tour de parole, Valérie lui demande si c'est une prise de sang ou une échographie, et une fois l'explication reçue elle dit d'abord de quoi elle a parlé avec le soignant (« j'étais juste en train de: comprendre un petit peu ce qu'on doit faire maintenant »), elle traduit ensuite la première partie du tour de Blu (celle qui concernait la visite), elle thématise enfin « une visite très particulière mais très très importante », dont elle ne traduit pas le nom mais dont elle dit qu'elle se compose d'une échographie et d'un examen de sang non invasif, ce après avoir expliqué, un peu comme le faisait l'interprète de l'extrait joué avec la méthode CARM (Figure 3 *supra*), que les enfants peuvent naître « avec des complications avec des difficultés des problèmes » et que cette visite sert à « prévenir » cela et à « comprendre si l'enfant va naître bien ». La patiente réagit en manifestant son indécision, que Valérie restitue en italien en utilisant la troisième personne (« la patiente dit », au début du tour 10).

49 Dans la discussion que cette triade a spontanément entamée à la fin du jeu de rôle, Valérie est revenue sur sa traduction des mots du soignant en disant qu'elle avait totalement éliminé le mot technique, qui selon elle ne faisait pas sens, ce à quoi Blu a réagi en disant qu'au fond Valérie était libre de faire comme elle le souhaitait, étant donné qu'il lui avait clairement dit, au tour 7, « puis expliquez-lui de la façon que vous considérez la plus nécessaire que nous devons réserver la visite ». Malgré cette réaction rassurante de la part d'un pair, Valérie a continué à se demander si elle avait bien fait, en admettant que « nous en avons parlé en classe mais je ne savais pas comment te dire la chose du syndrome » [italien traduit par nos soins]. Léa a également pris la parole pour avouer qu'elle avait mal géré le jeu de rôle : au moment où Valérie avait mal traduit quelque chose, elle aurait dû faire semblant de ne pas comprendre, car une vraie patiente n'aurait

pas compris. Autrement dit, Léa elle-même admet que dans cette simulation, tout comme cela se vérifie souvent dans les jeux de rôle non professionnels, elle a parlé plus en tant qu'amie qu'en tant que patiente, dans la mesure où Valérie et elle se sont entraidées verbalement et non verbalement à chaque fois que quelque chose était mal traduit (par exemple lorsque le nom de la patiente a été mal épelé) ou au contraire bien fait (par exemple lorsque la date de naissance a été bien traduite). Comme le souligne Dahnberg, « *fellow students role playing together can be expected to orient both towards the mock institutional talk, the classroom situation, and their interpersonal relations* » (2023 : 302), ce qu'il montre à travers son exemple 5 (*ibid.*) et ce que nos EI n'ont par ailleurs pas de mal à reconnaître.

3.3.3. Phase 3 en plénière

50 À l'occasion du cours que nous avons enregistré, les 32 EI étaient toutes présentes et donc deux d'entre elles sont restées exclues des triades décrites *supra* et ont observé les jeux de rôles. C'est à ces deux observatrices (Arianna et Chiara) ayant assisté avec nous à ce qui se déroulait dans les triades en se déplaçant librement de l'une à l'autre, que nous avons laissé le soin d'introduire la troisième phase de l'activité en plénière.

Figure 11 – Les deux observatrices s'adressent à la classe


Figure 11 – Les deux observatrices s'adressent à la classe

51 Nous allons l'illustrer grâce à trois courtes séquences permettant d'observer deux éléments intéressants : la façon dont nous, en tant qu'enseignante, et le reste de la classe nous insérons dans cette activité animée par les observatrices ; la façon dont on revient sur la clarté nucale, d'abord dans un tour d'Arianna, qui apprécie la traduction de Valérie, et ensuite dans un tour de Giorgia (ici STU6), qui en revanche la critique.

Exemple (5) Cours 4 – 141022_4D


Exemple (5) Cours 4 – 141022_4D

52 Au début de l'exemple (5), Arianna dit apprécier la façon dont, dans certains groupes, ses pairs ont géré la traduction de questions délicates comme les maladies génétiques et la clarté nucale, et nous nous insérons au tour 2 pour commenter que nous avons justement reproposé ce test de dépistage pour vérifier comment les EI allaient réagir. Autrement dit, notre but était de vérifier si les EI allaient traduire immédiatement ce tour problématique ou si elles allaient mettre en œuvre une action de coordination, comme cela a été le cas chez Valérie qui, dans l'exemple (4), a d'abord posé une question d'éclaircissement en italien et puis commencé à traduire en français. Arianna a également apprécié, dit-elle au tour 3, la courtoisie et la gentillesse avec laquelle les soignants ont prononcé, et les interprètes ont restitué, des questions directes telles que celle sur la consommation de drogues, ce à quoi nous réagissons à nouveau pour commenter que cette gentillesse a également été exprimée par le langage du corps, par exemple là où il était question de la mort de la mère de la patiente. L'autre observatrice, Chiara, prend alors la parole au tour 7 pour dire que, même si elle n'a pas vraiment compris qui était mort car elle se déplaçait d'une triade à l'autre (ce qui provoque un petit commentaire de notre part et les rires de la classe aux tours 8-9), elle a effectivement remarqué la gentillesse dont Arianna vient de parler. Grâce aux observatrices, la classe réfléchit ici à l'importance de faire comprendre aux patients non seulement les questions des soignants mais aussi les raisons de ces questions, à travers des actions verbales et non verbales qui témoignent de plusieurs compétences (linguistique et traductive, mais aussi interculturelle et interactionnelle), ainsi que d'une délicatesse qui nous rappelle que l'entrée dans une conversation en milieu médical doit se faire « sur la pointe des pieds » (Niemants, 2023 : 299).

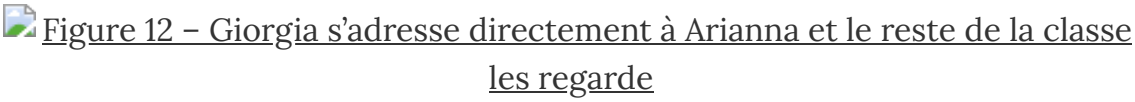
53 C'est toujours Arianna qui parle au début de l'exemple (6), où elle dit qu'elle laissera bientôt la parole à Chiara (et aux autres, précisons-nous au tour 2, pour encourager la participation de la classe), et thématise à nouveau la clarté nucale, en affichant son appréciation d'un groupe en particulier (c'est la triade de français analysée *supra*) où l'interprète (c'est donc Valérie) a expliqué ce qu'était ce test de dépistage sans mentionner le syndrome de Down, en montrant ainsi – selon Arianna – son attention envers la culture de la patiente.

Exemple (6) Cours 4 - 141022_4D


Exemple (6) Cours 4 - 141022_4D

54 Dans la dernière séquence que nous présentons *infra* (voir Fig. 12 et exemple 7), qui est tirée des toutes dernières minutes de ce cours consacré au jeu de rôle multilingue, Giorgia s'auto-sélectionne pour revenir sur ce qu'Arianna, maintenant à sa place au milieu de la salle, a dit quelques minutes plus tôt.

Figure 12 – Giorgia s'adresse directement à Arianna et le reste de la classe les regarde


Figure 12 – Giorgia s'adresse directement à Arianna et le reste de la classe les regarde

Exemple (7) Cours 4 - 141022_4D


Exemple (7) Cours 4 - 141022_4D

55 Le tour 1 de Giorgia montre une pratique récurrente dans notre corpus, à savoir le fait que tout en manifestant leur accord (entier ou partiel) avec ce que leurs pairs ont dit, les EI n'hésitent pas à verbaliser une opinion différente, qui est généralement introduite par une conjonction adversative (à nouveau *però*). Notre tour 2 montre lui aussi une pratique récurrente dans le corpus, à savoir le fait que nous reformulons souvent les propos des EI, en ajoutant des détails qui peuvent servir à faire avancer la conversation ou à compléter les connaissances sur le sujet (en l'occurrence sur l'examen de la clarté nucale que Giorgia montre connaître mais sur lequel elle admet avoir encore des doutes, voir « si j'ai bien compris »). Nous tenons ici à préciser qu'aucune EI ne connaissait cet examen lors de la sous-activité CARM, quand nous avons donné une première explication (notre tour 32 dans l'exemple 1b *supra*), alors qu'elles sont maintenant en mesure d'en parler et de le traduire en langue étrangère, moyennant des éclaircissements si nécessaire (comme dans l'exemple 4 *supra*).

56 Les questions problématiques contenues dans les extraits authentiques, parfois reprises dans les scénarios des jeux de rôle, permettent donc de développer des compétences (entre autres, terminologiques) et de faire émerger une diversité de points de vue : c'est justement dans les séquences d'interaction sur des positions différentes que les EI apprennent à parler, avant même qu'à interpréter, **en** dialogue. Ces moments de discussion en plénière nous permettent par ailleurs de focaliser l'attention des EI sur les conséquences de leurs actions de traduction et de coordination, le cas échéant sur le fait que la non-traduction du syndrome de Down pourrait laisser croire, comme le dit Giorgia, et nous le reformulons immédiatement après, que l'examen de la clarté nucale peut dépister toutes sortes de maladies génétiques, alors qu'il ne détecte que trois trisomies, dont la 21.

Conclusions

57 Dans cette étude, nous avons montré la façon dont nous co-construisons un cours d'interprétation **en** dialogue, à savoir un échange entre au moins deux primo-participants de langues différentes qui par leurs tours de parole projettent des actions de traduction et/ou de coordination de la part des interprètes. Ces dernières se trouvent ainsi en position de décider, dans l'enchaînement rapide de la conversation, comment réagir à des tours parfois problématiques, ce à quoi nous préparons nos EI en partant d'extraits d'interactions authentiques et en leur donnant plusieurs occasions de discuter de leurs choix et de réfléchir aux retombées qu'ils pourraient avoir sur la suite de l'interaction et du parcours dans lequel elle s'insère.

58 Le double regard quanti-qualitatif porté sur les mêmes données d'interaction en classe nous a permis de montrer que la méthode CARM se prête non seulement à une utilisation dans des classes d'interprétation bilingues, qui ont généralement un nombre assez restreint d'EI, mais aussi dans des classes multilingues de plus de 30 personnes. En observant d'abord le nombre de participantes à chaque sous-activité CARM et la durée de leurs tours de parole, et ensuite la qualité de leurs contributions verbales et non verbales à l'interaction en classe, nous avons montré que la méthode CARM

permet la participation active de la moitié de la classe. En outre, elle encourage les EI à observer et produire non seulement des actions de traduction (la restitution immédiate du tour de parole qui précède, moyennant des changements qui peuvent faire l'objet de discussion en classe), mais aussi de coordination (comme une explication souhaitée par le personnel soignant ou une simple demande d'éclaircissement permettant de clarifier ce qui sera traduit par la suite). Si le nombre très élevé de tours que nous avons produits et leur durée totale pouvaient laisser croire que la méthode CARM est fortement dominée par l'enseignante, l'analyse conversationnelle de plusieurs séquences a montré que notre participation se limite souvent à des tours régulateurs tels que « okay » et à des reformulations où, à partir des propos des EI, nous mettons la focale sur certains aspects de l'interaction authentique et donnons plus de détails sur le sujet discuté, notamment sur l'examen de la clarté nucale. Il s'agit donc d'une dominance quantitative qui n'empêche pas la participation des EI, quoique le décompte et l'observation de nos tours de parole nous invitent à réfléchir davantage sur notre double posture d'enseignante-chercheure et sur la façon de mieux faciliter l'émergence de la compétence d'interprétation. Comme l'écrit Kiraly (2013 : 2015) à propos de la traduction écrite :

> Scaffolding, facilitating and coaching can be seen as particularly appropriate roles for would-be-teachers who might see themselves as partners in learning rather than distributors of knowledge. Teachers can also be seen as key agents and participants in the establishment and maintenance of conditions under which learners can perform the real work of professional translators. The adoption of a view of translator competence as an emergent process is clearly an innovative step towards improving and refining collaborative, learner-centred approaches to translator education.

59 À notre avis, ces considérations de Kiraly s'appliquent tout aussi bien à l'enseignement de l'interprétation **en** dialogue, mais il reste à comprendre comment on peut concrètement encourager une approche collaborative sans prendre trop de temps et de place dans l'interaction en classe.

60 Notre analyse conversationnelle s'est concentrée sur des séquences où la communication non verbale des EI était thématisée dans les

tours de parole que nous avons prononcés en tant qu'enseignante et nos observations en tant que chercheure se sont donc bornées à la part audible de trois *Lezioni* portant non seulement sur le CARM (première activité), mais aussi sur la discussion de lectures d'approfondissement (deuxième activité) et sur le jeu de rôle pour classe multilingue (troisième activité). Les résultats de notre analyse de ces trois activités nous permettent d'affirmer que les EI reprennent spontanément certains thèmes lors de la discussion des lectures, qui ajoutent ainsi une deuxième couche de réflexion à l'activité CARM. Le fait d'insérer ces mêmes thèmes dans les scénarios des jeux de rôle, comme nous l'avons fait avec l'examen de la clarté nucale, leur donne une troisième occasion non seulement de réflexion et d'échange, mais surtout d'action – qu'elle soit de traduction ou de coordination – dans le déroulement rapide des tours de parole de la simulation. Toutefois, l'analyse d'un seul domaine (le médical) ne nous a pas permis de vérifier si et comment le réseau des compétences d'interprétation évolue au fil du temps. Il serait donc utile de collecter et d'analyser des données sur l'ensemble du cours et de comparer ce qui se produit dans les premières et les dernières semaines, comme Kiraly (2013) le fait pour rendre compte de l'émergence de sous-compétences de traduction chez ses étudiants. Son modèle de spirale à quatre dimensions (*ibid.* : 211) s'applique à la traduction écrite, alors que l'interprétation **en** dialogue est une forme de traduction orale qui va de pair avec la coordination de l'interaction triadique. Mais ses considérations sur l'éducation de ses étudiants et sur son rôle en tant qu'enseignant-chercheur sont tout aussi pertinentes pour l'interprétation et elles offrent matière à réflexion sur ce que l'adoption d'un tel modèle d'acquisition des compétences implique :

> *Depicting, as it does, the 'acquisition' of competence as a process of autopoietic emergence, it calls into question conventional didactic models in which learning is largely the result of teaching and where a teacher is understood to transmit knowledge, skills or competences to learners. By seeing cognition as* embodied *enaction […] it acknowledges the need for personal, authentic experience in the learning process. And by recognizing the complex interplay of individuals – all of them similarly complex – in learning as a social construction process, it highlights the value of collaborative interaction in the learning process and of a reassessment of teachers' roles in the*

> *classroom – away from distributors of knowledge and towards those of assistants, guides, facilitators and advisors. (Kiraly, 2013 : 214 [italique de notre fait]).*

61 Dans le futur, nous voudrions mener une analyse conversationnelle multimodale (Mondada, 2018 ; Davitti, 2019) de notre corpus d'interactions en classe en nous focalisant tout particulièrement sur les jeux de rôle où les EI **incarnent** des interactions authentiques. Nous avons en effet observé que nos EI font beaucoup de gestes, de mouvements et de changements d'orientation du regard quand elles observent la communication d'autrui, à la fois quand elles écoutent des primo-participants qu'elles vont devoir traduire (ce qui équivaut au « *monitoring* » de Tiselius et Dimitrova, 2023) et quand elles écoutent leurs pairs en train de le faire (comme Léa *supra*). L'analyse multimodale de ces jeux de rôle fermés non professionnels nous permettrait de rendre compte des similarités et des différences par rapport aux jeux de rôles fermés semi-professionnels que De Koning (à paraître) a collectés pendant les 20 h d'exercices pratiques de notre cours, en brossant ainsi un tableau plus complet de notre cours de *Teoria e prassi dell'interpretazione dialogica specializzata* et surtout de la façon dont la compétence d'interprétation est **incarnée**.

62 Nous espérons contribuer ainsi à l'analyse de plusieurs types de jeux de rôles qui, bien qu'étant au cœur de la formation des interprètes, devraient selon nous être utilisés avec précaution, avec une plus grande conscience des avantages et des limites de cette méthode didactique, que les EI eux-mêmes n'ont pas de difficultés à déceler. Seule l'analyse détaillée de ce que différents types de jeux de rôles permettent de faire et surtout de ne pas faire (voir Dahnberg, 2023) ouvre en effet la voie à d'autres activités pédagogiques à même de développer des compétences interactionnelles tout aussi indispensables en interprétation, considérée à tort comme une simple activité de traduction et production verbale. En réalité, l'interprétation **en** dialogue passe aussi par la coordination et la communication non verbale, qui est la part visible tant des processus cognitifs en jeu pendant l'écoute des primo-participants, que des actions d'un dialogue visiblement co-construit.

BIBLIOGRAPHY

Ballardini Elio, 2006, « Pour un enseignement universitaire de l'interprétation en milieu médical », *Études de Linguistique Appliquée*, 141, p. 43-50.

Baraldi Claudio, 2023, « Agency in and for mediating in public service interpreting », dans Laura Gavioli et Cecilia Wadensjö (dir.), *The Routledge handbook of public service interpreting*, Londres/New York, Routledge, p. 46-62.

Baraldi Claudio et Gavioli Laura (dir.), 2012, *Coordinating participation in dialogue interpreting*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

Cirillo Letizia et Radicioni Maura, 2017, « (Role-)playing fair(s): introducing interpreting students to business negotiations », dans Letizia Cirillo et Natacha Niemants (dir.), *Teaching dialogue interpreting*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 119-135.

Corradini Federico, Urlotti Daniele et Gavioli Laura, à paraitre, « Verso un archivio di conversazioni mediate da interprete: Il caso del Corpus AIM », dans Silvia Calamai, Alessandro Casellato et Antonio Fanelli (dir.), *La Ricerca Folklorica*, Special Issue *Archivi di Ricerca*.

Corradini, Federico, Urlotti Daniele, Gavioli Laura, à paraitre, « The AIM archive of interpreted interactions », dans Antonie Horning (dir.), *Abenteuer Sprache und Sprachen / Le avventure delle lingue e dei linguaggi*, Tübingen, Stauffenburg.

Dahnberg Magnus, 2023, « Role play as a means of training and testing public service interpreting », dans Laura Gavioli et Cecilia Wadensjö (dir.), *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*, Londres/New York, Routledge, p. 292-308.

Dal Fovo Eugenia, 2016, « The interpreter's role in dialogue interpreting on television: a training method », dans Francesca Bianchi et Sara Gesuato (dir.), *Pragmatic Issues in Specialized Communicative Contexts*, Leiden/Boston, Brill Rodopi, p. 48-68.

Dal Fovo Eugenia, 2018, « The use of dialogue interpreting corpora in healthcare interpreter training: taking stock », *The Interpreters' Newsletter*, 23, p. 83-113.

Dal Fovo Eugenia et Falbo Caterina, 2017, « Dialogue interpreting on television: how do interpreting students learn to perform? », dans Letizia Cirillo et Natacha Niemants (dir.), *Teaching Dialogue Interpreting*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 159-178.

Dastyar Vorya, 2019, *Dictionary of Education and Assessment in Translation and Interpreting Studies*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 67.

Davitti Elena, 2019, « Methodological explorations of interpreter-mediated

interaction: novel insights from multimodal analysis », *Qualitative Research*, 19/1, p. 7-29.

De Koning Marieke, à paraitre en 2024, « Formation des interprètes : multimodalité chez deux étudiantes dans les simulations d'interactions médiées par interprètes », *Actes du colloque international CEDIL22*.

Delizée Anne, 2021, « Alignement et position subjective, une double focale analytique pour observer la dynamique interactionnelle en interprétation de dialogue », *The Interpreters' Newsletter*, 26, p. 77-95.

Falbo Caterina, 2009, « Un grand corpus d'interprétation : À la recherche d'une stratégie de classification », dans Paola Paissa et Marta Biagini (dir.), *Cahiers de recherche de l'école doctorale en linguistique française*, 4/2009, Milan, Lampi di stampa, p. 105-120.

Falbo Caterina et Niemants Natacha, 2020, « Œuvrer pour se comprendre : de la responsabilité de l'interprète et des autres participants », dans Jean-Paul Dufiet et Elisa Ravazzolo (dir.), *Regards sur les médiations culturelles et sociales. Acteurs, dispositifs, publics, enjeux linguistiques et identitaires*, Collana Labirinti dell'Università di Trento, Trente, Supernova, p. 39-66.

Francis David, 1989, « Game identities and activities: Some ethnomethodological observations », dans David Crookall et Danny Saunders (dir.), *Communication and simulation: From two fields to one theme*, Londres, Multilingual Matters, p. 53-68.

Galanti Geri-Ann, 2015, *Caring for patients from different cultures*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press.

Gavioli Laura, 2015, « On the distribution of responsibilities in creating critical issues in interpreter-mediated medical consultations: The case of 'le spieghi(amo) », *Journal of Pragmatics*, 76, p. 169-180.

Gumperz John, 1992, « Contextualization and understanding », dans Alessandro Duranti et Charles Goodwin (dir.), Rethinking context. Language as an interactive phenomenon (https://www.dailynterpreter.com/archives/704), Cambridge, Cambridge University Press, p. 229-252.

Hepburn Alexa, Wilkinson Sue et Butler Carly, 2014, « Intervening with conversation analysis in telephone helpline services: strategies to improve effectiveness », *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), p. 239-254.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, 2005, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

Kiraly Don, 2013, « Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: thinking outside the box(es) in translator education », dans Don Kiraly, Silvia Hansen-Schirra et Karin Maksymski (Eds.), *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, Tübingen, Narr, p. 197-224.

Krystallidou Demi, 2014, « Gaze and body orientation as an apparatus for patient inclusion into/exclusion from a patient-centred framework of communication », *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3), p. 399-417.

Linell Per et Thunqvist Persson, 2003, « Moving in and out of framings: activity contexts in talk with young

unemployed people within a training project », *Journal of Pragmatics*, 35, p. 409-434.

Mason Ian (dir.), 1999, *Dialogue interpreting*. Special Issue, *The Translator*, 5(2).

Mason Ian, 2023, « Cultural assumptions, positioning and power: towards a social pragmatics of interpreting », dans Laura Gavioli et Cecilia Wadensjö (dir.), *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*, Londres/New York, Routledge, p. 63-75.

Mondada Lorenza, 2018, « Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality », *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), p. 85-106.

Niemants Natacha, 2015, *L'interprétation de dialogue en milieu médical. Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité*, Rome, Aracne.

Niemants Natacha, 2018a, « Savoir pour interpréter : une étude de cas en contexte médical », dans Antonio Lavieri et Danielle Londei (dir.), *Traduire l'Autre. Pratiques interlinguistiques et écritures ethnographiques*, Paris, L'Harmattan, p. 189-211.

Niemants Natacha, 2018b, « Des enregistrements aux corpus : transcription et extraction de données d'interprétation en milieu médical », *Meta*, 63(3), p. 665-694.

Niemants Natacha, 2023, « L'interprétation de dialogue en milieu médical : une entrée 'sur la pointe des pieds' », dans Vanessa Piccoli, Véronique Traverso et Nicolas Chambon (dir.), *L'interprétariat en santé. Pratiques et enjeux d'une communication triadique*, Le Vinatier, Presses de Rhizome, p. 296-300.

Niemants Natacha et Stokoe Elizabeth, 2017, « Using CARM in healthcare interpreter education », dans Letizia Cirillo et Natacha Niemants (dir.), *Teaching dialogue interpreting*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 293-321.

Niemants Natacha, Belisle Hansen Jessica et Stokoe Elizabeth, 2023, « The Conversation Analytic Role-Play Method: how authentic data meet simulations for interpreter training », dans Laura Gavioli et Cecilia Wadensjö (dir.), *The Routledge handbook of public service interpreting*, Londres/New York, Routledge, p. 342-361.

Niemants Natacha, Bellotti Valentina et Battani Debora, à paraître, « Interpretare le emozioni: (ri)conoscerle per (re)agire consapevolmente nell'interazione mediata », dans Greta Zanoni et Serena Zuccheri (dir.), *mediAzioni*, Special Issue.

Orletti Franca, 2000, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Rome, Carocci.

Pöchhacker Franz, 2004, *Introducing interpreting studies*, Londres/New York, Routledge.

Preziosi Isabella et Garwood Christopher, 2017, « Training legal interpreters in an imperfect world », dans Letizia Cirillo et Natacha Niemants (dir.), *Teaching dialogue interpreting*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 217-237.

Rudvin Mette et Tomassini Elena, 2011, *Interpreting in the community and*

workplace, New York, Palgrave Macmillan.

Sacks Harvey, Schegloff Emanuel, Jefferson Gail, 1974, « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language*, 50, p. 696-735.

Stokoe Elizabeth, 2011a, « Simulated Interaction and Communication Skills Training: The 'Conversation Analytic Role-play Method' », dans Charles Antaki (dir.), *Applied Conversation Analysis*, New York, Palgrave Macmillan, p. 119-139.

Stokoe Elizabeth, 2011b, « Overcoming Roadblocks to Mediation: Training Mediators using the 'Conversation Analytic Role-play Method' », Mediation Digest Online (http://mediationdigest.com/).

Stokoe Elizabeth, 2014, « The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A Method for Training Communication Skills as an Alternative to Simulated Role-play », *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), p. 255-265.

Ticca Anna Claudia, Traverso Véronique et Jouin Émilie, 2023, « Training interpreters in asylum settings: the REMILAS project », dans Laura Gavioli et Cecilia Wadensjö (dir.), *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*, Londres/New York, Routledge, p. 362-382.

Tiselius Elisabet et Dimitrova Birgitta, 2023, « Monitoring in dialogue interpreting: cognitive and didactive perspectives », dans Laura Gavioli et Cecilia Wadensjö (dir.), *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*, Londres/New York, Routledge, p. 309-324.

Verrept Hans et Coune Isabelle, 2016, *Guide pour la médiation interculturelle dans les soins de santé*, [https://www.health.belgium.be/fr/guide-pour-la-mediation-interculturelle-dans-les-soins-de-sante], consulté le 30 juin 2023.

Wadensjö Cecilia, 1998, *Interpreting as Interaction*, London/New York, Longman.

Wadensjö Cecilia, 2014, « Perspectives on Role-Play: Analysis, Training and Assessments », *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3), p. 437-451.

NOTES

1 Voir aussi Falbo (2009 : 113), qui s'inspire de sa distinction entre *dialogal* et *dialogique* pour décrire différentes formes d'interprétation à la télévision.

2 Le titre de sa communication dans le programme de la conférence internationale *Languages, Literature and Translation Studies: Lessons from the past and challenges of the future*, s'étant déroulée à l'Université de Mons le 27 et le 28 avril 2023, était « Comprendre, développer et enseigner le *monitoring* en interprétation de dialogue », mais, dans le diaporama présenté le 28 avril, Tiselius a écrit **en** dialogue, en expliquant clairement

pourquoi elle a « abusé », comme elle l'a dit elle-même, de la langue française dans laquelle elle communiquait pour souligner la participation de l'interprète au dialogue.

3 Le féminin générique sera utilisé pour désigner les interprètes ainsi que les étudiants et étudiantes car, bien qu'il s'agisse d'hommes et de femmes, ces dernières sont beaucoup plus nombreuses.

4 [https://www.carmtraining.org/], consulté le 30 juin 2023.

5 [https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2022/454744], programme de la troisième édition, consulté le 30 juin 2023.

6 Les paires étant : italien-allemand, italien-anglais, italien-espagnol, italien-français et italien-russe.

7 La langue B est la première langue étrangère des EI, qui interprètent habituellement dans les deux directions (par exemple français<>italien) ; la langue C est la deuxième langue étrangère des EI, qui dans les cours d'interprétation de conférence n'interprètent que du français vers l'italien, alors que dans les exercices d'interprétation en dialogue ils travaillent dans les deux directions.

8 Le centre AIM [http://www.aim.unimore.it/] est un centre interuniversitaire d'analyse de l'interaction et de la médiation et la constitution de cette banque de donnée à partir de plusieurs corpus est décrite dans Niemants (2018b) et plus récemment dans deux articles de Corradini *et al.* (à paraître).

9 Pour vérifier l'utilité réelle de cette méthode et de notre démarche didactique, nous avons également organisé un groupe de discussion en ligne sur la plateforme Zoom avec quatre anciennes EI qui, après avoir fréquenté notre Master dans des années académiques précédentes, ont eu une expérience professionnelle dans deux services de santé de la région Émilie-Romagne. Il s'agit là du troisième type de données que nous avons collectées dans le cadre de nos recherches, même si cette étude ne se base que sur le premier. En fait, les questionnaires et le groupe de discussion ne sont pas indispensables pour justifier notre démarche didactique, mais nous les avons collectés à des fins de triangulation des données. En effet, les données quanti-qualitatives extraites d'ELAN ont été triangulées avec les réponses aux 27 questionnaires pour lesquels nous disposions tant du pré que du post, ainsi qu'avec la transcription des presque deux heures de groupe de discussion, dont nous présentons une analyse dans Niemants *et al.* (à paraître).

10 ELAN (Version 6.5) [Computer software]. (2023). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from [https://archive.mpi.nl/tla/elan] consulté le 30 juin 2023.

11 Comme cela se dégage du Tableau 1, nous en avions toujours trois à la fois, dont un audio au format .wav et deux vidéos en .mp4.

12 [http://icar.cnrs.fr/corinte/conventions-de-transcription/], consulté le 30 juin 2023. La seule différence est la notation des micro-pauses, car dans nos extraits le symbole (.) équivaut à une pause jusqu'à 0,5 secondes et non pas 0,2, les pauses supérieures à 0,5 étant chronométrées au 10^{e} de seconde et notées entre parenthèses, comme d'après les conventions.

13 Cela est par exemple le cas lorsque nous abordons dans notre cours le domaine de la télévision et que nous utilisons des données du corpus CorIT analysées par Dal Fovo et Falbo (2017).

14 D : Alors explique-lui la chose de la clarté nucale c'est-à-dire la clarté nucale qu'elle peut faire (.) si nous trouvons de la place (.) pour voir le syndrome de Down (.) explique-lui qu'il y a cet examen
I : [Oui]
D : [qui est une] échographie plus un examen de sang qui n'est pas (.) invasif (.) après (.) je sais que vous avez un peu
I : hh
D : toujours (.) l'histoire du syndrome de Down que vous ne (.) ne considérez pas mais enfin
[traduit par nos soins, sans reporter les pauses inter-tour]

15 I : okay (.) ehm [tu sais] il y a des enfants qui naissent avec des problèmes
D : [(??)]
P : hm
I : et puis (.) des enfants qui naissent normaux (0.6) et tu sais parfois tu sais eh ça pourrait être mieux pour l'enfant
qui a des men- (.) mm (.) ehm mh à l'intérieur a des problèmes (.) pour des malformations et tout ça
P : hm
I : et ces choses-là, tu sais (.) pourraient être le résultat de (.) eh ce que tu as transmis à
P : à l'enfant
I : à à l'enfant tu peux transmettre les bonnes choses tu peux transmettre les mauvaises choses aussi
P : hm

[traduit par nos soins, sans reporter les pauses inter-tour]

16 Les chiffres après STU indiquent la progression des prises de parole et changent à chaque sous-activité, alors que le nom de la participante, une métadonnée non visible mais encodée dans ELAN, est bien celui de l'EI qui parle, indépendamment du moment où elle le fait.

17 Si l'on considère toutes les sous-activités CARM, on va d'un minimum de 11 EI (dans 2C et 2D) à un maximum de 18 (dans 2A), la participation demeurant donc élevée indépendamment de l'extrait authentique proposé.

18 Les trois bulles signifient, en partant du haut à droite de la Figure 6 : invitation à collaborer, indice de contextualisation, séquence de pré-accord. Pour la traduction de l'extrait, v. note 14.

19 Tout en sachant que l'extrait de conversation authentique est en italien et anglais et que la patiente sera donc anglophone, au moment où l'on stimule nos EI multilingues à produire l'action suivante on leur laisse la liberté de le faire dans la langue qu'elles préfèrent, ce qui nous permet de discuter de plusieurs formes de restitution en langues étrangères différentes, ainsi que d'actions de coordination qui dans ce cas-ci sont généralement produites en italien.

20 Voir Ticca, Traverso et Jouin (2023 : 373-374) à propos de la richesse des analyses collectives d'extraits authentiques permettant, entre autres, de se rendre compte que certains doutes sont partagés.

21 Le guide est disponible en anglais, français et néerlandais à la page https://www.health.belgium.be/fr/guide-pour-la-mediation-interculturelle-dans-les-soins-de-sante.

ABSTRACTS

Français

Dans cet article, nous montrerons comment nous préparons nos étudiants-interprètes à l'entrée dans les services de santé. Après avoir fourni un aperçu du cours d'interprétation dans lequel notre démarche se situe, ainsi que quelques repères théoriques et méthodologiques, nous présenterons une analyse quanti-qualitative de cours enregistrés en 2022 où nous utilisons le *Conversation Analytic Role-play Method* de Stokoe. Nous montrerons ensuite comment nous approfondissons quelques questions théoriques soulevées par le CARM en demandant à des sous-groupes d'étudiants de lire des documents, d'en discuter entre eux, puis de partager avec la classe les points clés, ainsi qu'en faisant des jeux de rôles pour classes multilingues.

Notre objectif est de montrer l'émergence de compétences pertinentes pour travailler comme interprète dans les services publics, dont les institutions de soins ne constituent qu'un exemple.

English
In this paper, we will report on how we prepare our interpreting students to enter healthcare services. After providing an overview of the interpreting course in which our approach is situated, as well as some theoretical and methodological references, we will present a quantitative-qualitative analysis of classes recorded in 2022 in which we use Stokoe's *Conversation Analytic Role-play Method*. We will then show how we explore some of the theoretical issues raised by CARM by asking sub-groups of students to read some documents, discuss them amongst themselves and then share the key points with the class, as well as by making role-playing activities for multilingual classes. Our aim is to show the emergence of competences needed to work as an interpreter in public services, of which healthcare institutions are just one example.

Italiano
In questo articolo mostreremo come prepariamo i nostri studenti-interpreti all'ingresso nelle istituzioni sanitarie. Dopo aver fornito una panoramica del corso di interpretazione in cui il nostro approccio didattico si colloca, nonché alcuni punti di riferimento teorici e metodologici, presenteremo un'analisi quanti-qualitativa di lezioni registrate nel 2022 in cui abbiamo utilizzato il *Conversation Analytic Role-play Method* di Stokoe. Mostreremo inoltre come siano state approfondite alcune delle questioni teoriche sollevate dal CARM, chiedendo a sottogruppi di studenti di leggere diverse tipologie di documenti, discuterli tra di loro e poi condividerne i punti salienti con il resto della classe, oltre che proponendo dei giochi di ruolo per classi multilingue. L'obiettivo è quello di documentare l'emergere di competenze rilevanti per lavorare come interpreti nei servizi pubblici, di cui le istituzioni sanitarie sono solo un esempio.

INDEX

Mots-clés
interprétation de dialogue, CARM, lectures, jeux de rôle, compétence d'interprétation

Keywords
dialogue interpreting, CARM, readings, role-play, interpreting competence

Parole chiave
interpretazione dialogica, CARM, letture, giochi di ruolo, competenza interpretativa

AUTHOR

Natacha Niemants
Diplômée en interprétation de l'université de Bologne à Forlì et docteure en Langues et cultures comparées de l'université de Modène et Reggio Emilia, Natacha Niemants est Professeure associée auprès du Département d'Interprétation et Traduction de Forlì, où elle enseigne l'interprétation de conférence et de dialogue italien-français. Ses études portent sur l'interprétation dans les soins de santé, la formation des interprètes, la transcription et l'analyse conversationnelle. Elle a publié dans des maisons d'édition et des revues internationales, elle est auteure de L'interprétation de dialogue en milieu médical : Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité et elle a co-dirigé l'ouvrage Teaching Dialogue Interpreting. Research-based proposals for higher education. Elle fait partie du comité éditorial de The Interpreters' Newsletter, dont elle a co-dirigé deux numéros sur l'interprétation de dialogue, et elle a contribué au Routledge Handbook of Public Service Interpreting.
natacha.niemants[à]unibo.it

La co-construction de l'alliance thérapeutique, un enjeu de la formation des interprètes en santé mentale

Co-constructing the therapeutic alliance: a cornerstone of the training of mental health interpreters
Co-constructie van de therapeutische alliantie: een hoeksteen voor tolkopleidingen in de geestelijke gezondheidszorg
Совместное построение терапевтического альянса – краеугольный камень подготовки устных переводчиков в области психического здоровья

Anne Delizée

OUTLINE

Introduction
1. Ancrage dans la théorie
2. Analyse réflexive
  2.1. Extraits d'entretiens individuels semi-structurés
    2.1.1. Dyade **T-I**
    2.1.2. Dyade **I-P**
    2.1.3. Dyade **P-T**
  2.2. Extraits d'une consultation psycho-thérapeutique bilingue interprétée
    2.2.1. Les choix de **T** comme guides pour **I**
    2.2.2. Vignette – « Tout va bien se passer » – Extrait EnTh4 / 32:51-33:19
    2.2.3. Vignette – « Comme toi ? » – Extrait EnTh4 / 09:40 – 10:12
3. Expérimentation
Réflexions conclusives
Conventions de transcription adaptées d'après Jefferson, 2004

TEXT

Introduction

1 Cet article a pour objectif de proposer un contenu théorique et pratique pour alimenter la formation des interprètes en santé mentale (ci-après, SM) sur le plan très particulier d'une implication interpersonnelle et émotionnelle mesurée. Ces dernières années, cette implication apparaît en effet dans la littérature scientifique

comme jugée nécessaire à l'efficacité des soins en SM (voir p. ex. Chang *et al.*, 2021 ; Hunt et Swartz, 2017 ; Miller *et al.*, 2005).

2 En matière de formation de l'interprète de dialogue, la nécessité est passée au fil des ans d'un contenu générique quel que soit le secteur d'intervention (Carr *et al.*, 1997) à un contenu ciblé centré sur les besoins spécifiques d'un secteur donné (Cirillo et Niemants, 2017). Pour celui de la SM, les cursus actuels [1] entièrement ou partiellement spécialisés offrent généralement les axes suivants :

- les savoirs d'orientation, c'est-à-dire les connaissances spécifiques à la communauté discursive visée (Niemants et Cirillo, 2017 : 11), telles que le fonctionnement du système de soins du pays d'accueil ; les politiques d'accès à la santé ; les concepts de base de la psychiatrie, de la psychothérapie et de la psychologie ; les liens entre migration, exil, précarité et souffrance psychique ; la terminologie de la SM ;
- le savoir-être, c'est-à-dire la sensibilisation aux enjeux déontologiques (*ibid.*), tels que le rôle de l'interprète, ses limites et ses responsabilités ; les modulations de ce rôle en contexte et la frontière poreuse entre interprétation et médiation ;
- le savoir-faire, c'est-à-dire les compétences procédurales et relationnelles associées à la communication dans la communauté discursive visée (*ibid.*), telles que la négociation interculturelle au service de la compréhension mutuelle ; la métacommunication interprofessionnelle afin de mieux répondre aux besoins de la thérapeute [2] et de la patiente ; l'entraînement aux techniques d'interprétation avec ou sans mention de l'apprentissage de la gestion de la dynamique interactionnelle.

3 La compétence à gérer la dimension interpersonnelle et émotionnelle de l'échange interprété figure dans très peu de programmes d'apprentissage (DU Dialogues, 2021 ; INTERPRET, 2016 ; IIM, 2023). Pourtant, la représentation du rôle de l'interprète en SM a évolué. Si, il y a une bonne dizaine d'années, la conception qui prévalait portait quasi uniquement sur le transfert interlinguistique (ce que regrettaient par exemple Tribe et Thompson en 2009), la nécessité de l'agentivité interculturelle de l'interprète s'est depuis répandue dans les attentes collectives (voir p. ex. Leanza *et al.*, 2014). De plus, l'idée que l'interprète fait partie intégrante des soins, ce qui nécessite un certain degré d'implication, fait actuellement son chemin dans les représentations (voir Hunt et Swartz, 2017). Ce type d'implication, qui

peut être défini comme étant la capacité à être touchée sans être débordée par les émotions et à avoir une relation mesurée avec la patiente et la thérapeute (Delizée, 2018), serait l'un des facteurs favorisant une alliance thérapeutique positive (ci-après, AT). Ces facteurs sont étudiés de longue date en contexte monolingue. La recherche y a établi que l'AT repose sur le partenariat qui unit la soignante et la soignée dans le but d'accomplir les objectifs fixés (Bioy et Bachelart, 2010). Elle peut être conceptualisée en deux dimensions : une dimension cognitive qui implique la négociation des buts de la thérapie et des tâches à accomplir par chacune pour y parvenir, et une dimension affective qui recouvre la qualité émotionnelle du lien façonnant la manière dont la patiente se sent comprise, respectée et estimée (Bordin, 1979). Fait crucial, la qualité de l'AT est prédictive de la réussite de n'importe quel type d'intervention thérapeutique (Falkenström *et al.*, 2013). Par conséquent, prendre conscience des facteurs qui dé/construisent l'AT en thérapie bilingue interprétée est tout aussi prépondérant qu'en contexte monolingue. Cette co-construction relève vraisemblablement de l'intersection entre les aires de travail de la thérapeute et de l'interprète (Gryesten *et al.*, 2023).

4 Voilà pourquoi nous développons dans cet article une proposition d'apprentissage pour interprètes visant à leur faire prendre conscience des principaux rouages procéduraux de la co-construction de l'AT en thérapie bilingue interprétée. Le propos est centré sur la dimension affective de l'AT et repose sur la littérature scientifique exposée dans la section 1. L'objectif n'est pas ici de démontrer la co-construction de l'AT [3], mais d'amener les interprètes à réfléchir à ses enjeux émotionnels et relationnels par le biais de la formation. Les résultats de la recherche sont donc mis au service de la formation (Weber, 2020). La proposition, d'inspiration socio-constructiviste, est déclinée en trois étapes : ancrage dans la théorie, analyse réflexive et expérimentation. En effet, ancrer l'apprentissage dans la théorie, c'est avant tout offrir une structure conceptuelle qui permet de mieux conscientiser, adapter et argumenter sa pratique (Angelelli, 2008). Lorsqu'elle est ensuite concrétisée par des études de cas, cette structure développe la compétence à l'analyse critique, ce qui offre un sentiment de contrôle sur l'apprentissage : les apprenantes partent de l'observation du produit pour améliorer petit à petit leur compréhension du processus, et donc *in fine* sa maîtrise

(Davitti et Pasquandrea, 2018). Enfin, l'expérimentation par jeux de rôle a de nombreuses vertus, et notamment celles de transposer son apprentissage à différents cas de figure, de développer sa capacité à choisir des stratégies éclairées en tenant compte des caractéristiques de la situation de communication, de mieux se préparer à faire face aux aspects atypiques qui surgissent en interaction, et donc à diminuer son stress et renforcer sa confiance en soi une fois sur le terrain professionnel (Niemants, 2015). La proposition vise ainsi à « éduquer », c'est-à-dire à équiper intellectuellement en développant la capacité à l'analyse critique, au raisonnement et à la prise de décision autonome et éclairée, plutôt qu'à « entraîner », c'est-à-dire à automatiser des savoir-faire pratiques (Merlini, 2017 : 139).

1. Ancrage dans la théorie

5 Après avoir donné une définition de l'AT qui fasse consensus (voir *supra*), l'enseignante propose dans un premier temps une mini-plongée dans les résultats de quelques articles fondamentaux sur l'AT étudiée en contexte monolingue, par exemple ceux cités ci-dessous. L'objectif est de faire cerner le lien entre AT et réussite de la thérapie d'une part, et les constituants interpersonnels essentiels de l'AT d'autre part, à savoir :

- une AT positive est prédictive de la réussite thérapeutique (Falkenström *et al.*, 2013 ; Horvath et Bedi, 2002) : elle est le seul facteur cohérent associé à un résultat thérapeutique positif, quel que soit son modèle théorique sous-jacent ;
- le facteur relationnel est prépondérant (Heinonen *et al.*, 2014 ; Norcross et Wampold, 2011) : les variables liées à la thérapeute et à la patiente jouent un rôle plus important dans l'efficacité d'un traitement que les modalités techniques du traitement lui-même. Le lien entre relation thérapeute-patiente empathique et résultats thérapeutiques positifs a été mis en évidence. La spontanéité, la réciprocité, l'authenticité et l'engagement mutuel sont les critères clefs de cet aspect relationnel.

6 Dans un deuxième temps, lors d'une session de remue-méninges, les apprenantes sont incitées à problématiser la construction interpersonnelle en lien avec l'AT lorsque la dynamique n'est plus duelle mais triadique en contexte bilingue interprété (cf. Goguikian Ratcliff et Pereira, 2019). Si une relation thérapeute-patiente empathique exerce

une influence positive sur les résultats thérapeutiques, se peut-il que les relations interprète-thérapeute et interprète-patiente aient ce type d'influence ? Dans ce cas, de quoi serait tissée chacune de ces relations dyadiques pour qu'un climat bienveillant empreint de confiance se construise en sein de la triade ? Pourrait-on estimer que l'interprète a elle aussi une part à jouer dans la construction de l'AT triadique ?

7 Dans un troisième temps, des éléments scientifiques de réponse à ce questionnement sont glanés dans les travaux portant spécifiquement sur la construction de l'AT en psychothérapie interprétée (Boss-Prieto *et al.*, 2010 ; Chang *et al.*, 2021 ; Delizée et Michaux, 2022 ; Gryesten *et al.*, 2023 ; Hanft-Robert *et al.*, 2022, 2023). Le groupe-classe peut être divisé en sous-groupes se penchant chacun sur une étude, puis les résultats de leur analyse sont confrontés. L'objectif est d'aboutir au constat suivant[4] : ces études indiquent qu'une AT triadique composée de trois dyades interconnectées se construit, que l'interprète y joue un rôle pivot, et que l'enjeu principal pour l'interprète est de trouver l'équilibre entre implication et distanciation. Les apprenantes sont ensuite invitées à concrétiser ce résultat en catégorisant les facteurs d'influence de l'AT mis en lumière dans ces études. Citons principalement[5],

- parmi les facteurs **structurels** positifs : la collaboration avec une interprète professionnelle agissant dans un cadre éthique clair (Hanft-Robert *et al.*, 2023) et une formation de l'interprète spécifique à l'accompagnement du trauma afin qu'elle évite de réagir de manière inappropriée (*ibid.*) et qu'elle puisse mieux déceler les informations pertinentes pour la thérapeute (Chang *et al.*, 2021) ;
- parmi les facteurs **structurels** négatifs : les conditions de vie difficiles de la patiente dans la société d'accueil qui peuvent freiner son engagement relationnel (Hanft-Robert *et al.*, 2022) et les conditions de travail précaires de l'interprète qui peuvent l'empêcher d'oser discuter avec la thérapeute de ce qui lui semble améliorable (Gryesten *et al.*, 2023) ;
- parmi les facteurs **situationnels** positifs : la reconnaissance par la thérapeute de la part active de l'interprète dans l'AT (Hanft-Robert *et al.*, 2023), le fait de faire systématiquement appel à la même interprète pour la même patiente (Delizée et Michaux, 2022), l'organisation de concertations avant et après la consultation pour métacommuniquer sur les stratégies à mettre en place pour être à deux au service de la

thérapie (Chang *et al.*, 2021), la construction de relations soutenantes par l'interprète (Boss-Prieto *et al.*, 2010) ;

- parmi les facteurs **personnels** négatifs : les tensions identitaires sous-jacentes entre la patiente et l'interprète – dues aux antagonismes communautaires – non négociées à trois en début de thérapie (Delizée *et al.*, 2022), et le sentiment de la patiente d'être stigmatisée par les soins psychothérapeutiques – négativement perçus dans sa communauté d'origine – non désamorcé depuis une perspective de médiation interculturelle avec l'aide de l'interprète (Hanft-Robert *et al.*, 2023) ;
- parmi les facteurs **relationnels positifs de nature verbale, paraverbale** [6] **et non verbale** : les signaux paraverbaux d'écoute (p. ex. « hmm »), d'accord (p. ex. « OK »), de compréhension (p. ex. « j'entends bien »), d'appel à l'écoute et à la compréhension (p. ex. « vous voyez ? », « d'accord ? »), d'humour (p. ex. rires) et d'encouragement (p. ex. « ça va aller »), ainsi que les signaux non verbaux d'acceptation et de non-jugement de la personne et de ce qui est dit (p. ex. hochements de tête, gestuelle d'ouverture communicative, sourire) échangés entre les trois interactantes (Delizée et Michaux, 2022).

8 Cette étape d'ancrage théorique poursuit les méta-objectifs suivants :

- conscientiser que le facteur interpersonnel influence la construction de l'AT et donc la réussite thérapeutique ;
- conscientiser que ce qui se joue en thérapie dépasse l'impératif de restituer de manière précise sur les plans linguistique et terminologique, et englobe la nécessité d'utiliser son comportement (non) verbal et paraverbal comme un outil professionnel favorisant la construction de relations soutenantes ;
- conscientiser que la construction relationnelle triadique ne s'inscrit pas dans un vide social, mais est indirectement tributaire des conditions sociétales et est directement influencée par les conditions situationnelles. L'interprète a prise sur celles-ci en s'engageant activement dans la métacommunication collaborative avec la thérapeute.

2. Analyse réflexive

9 Cette deuxième étape vise à donner corps à l'apprentissage théorique et à mieux appréhender le processus de co-construction de l'AT grâce à l'analyse d'extraits d'entretiens et d'interactions authentiques. Les données proposées dans cette section sont tirées d'un corpus

d'entretiens individuels semi-structurés et de consultations psychothérapeutiques russe-français interprétées collecté en Belgique francophone (Delizée, 2018). Elles ont été sélectionnées parce qu'elles sont centrées sur ce qui se joue sur le plan interpersonnel et émotionnel dans chacune des trois dyades et sur l'interconnexion entre celles-ci. Elles n'ont aucunement valeur de démonstration de l'agentivité relationnelle de l'interprète[7], mais d'exemplification à visée formative : elles sont fournies comme tremplin à la réflexion des apprenantes.

10 Puisque les caractéristiques interlinguistiques ne font pas l'objet de l'analyse, les données sont présentées uniquement en français. Les interventions originales en russe ont été traduites en français de manière à reproduire sur la lectrice francophone les mêmes effets que l'énoncé original aurait eus sur une interlocutrice russophone ; la traduction est signalée par l'italique. Les conventions de transcription utilisées pour les extraits de consultation sont fournies en annexe. Dans les données authentiques, les **T**hérapeutes, **P**atient·es et **I**nterprètes sont genré·es puisqu'ils et elles représentent des personnes réelles. Voici leurs données socio-démographiques :

Tableau 1 – Profil des thérapeutes

Identification des thérapeutes	**Titre/s professionnel/s et orientation thérapeutique**	**Sexe**	**Tranche d'âge**	**Années d'expérience de travail avec interprètes**
T1	Psychologue clinicienne, psychanalyste	F	40-50	15 ans
T6	Psychologue clinicienne, orientation systémique et institutionnelle	F	40-50	20 ans
T10	Infirmier psychiatrique, psychanalyste	M	40-50	10 ans
T13	Psychologue clinicien, orientation psychanalytique transculturelle	M	30-40	8 ans

Tableau 2 – Profil des patientes

Identification des patientes	**Sexe**	**Tranche d'âge**	**Origine**	**Durée de la thérapie (avec interprète)**
P2	F	30-40	russe	4 ans

P3	F	30-40	tchétchène	3 ans
P5	F	30-40	tchétchène	2 ans et 6 mois

Tableau 3 – Profil des interprètes

Identification des interprètes	**Sexe**	**Tranche d'âge**	**Origine**	**Formation initiale**	**Nombre d'heures de formation en tant qu'interprète de dialogue**	**Années d'expérience en santé mentale**
I1	F	50-60	ex-URSS	Philologie	± 780 heures	13 ans
I2	F	40-50	ex-URSS	Économie	± 600 heures	11 ans
I7	F	30-40	ex-URSS	Philologie	± 450 heures	10 ans
I9	F	30-40	ex-URSS	Philologie	± 40 heures	2 ans 6 mois

2.1. Extraits d'entretiens individuels semi-structurés

11 Dans une première phase, les apprenantes sont invitées, dans une approche maïeutique, à analyser des extraits d'entretien avec des représentant·es de chacune des trois catégories des répondant·es. L'objectif est de cerner les rouages clefs d'une relation triadique positive et les éléments sur lesquels il est nécessaire que **T** et **I** métacommuniquent.

2.1.1. Dyade T-I

> Ce sont vraiment des témoins privilégiés [*les I*], car ils ont vécu cela et ils saisissent ce qu'il peut y avoir d'important qui se joue et qui réjouit comme dans un autre boulot. Ce qui se passe bien réjouit, et qu'on peut partager [*après la consultation*]. Ça c'est précieux. (T1 – 05:03)

> Parce que quand on est seul à seul avec quelqu'un pour qui c'est très dur, on doit maintenir le regard, au niveau de la proximité corporelle,

> on doit être plus présent et tout ça. Et là, c'est l'interprète qui peut le faire un peu plus. (T13 – 06:16)

> *Lorsqu'il y a une énergie positive* [entre T et I], *c'est plus facile. Plus facile, et plus confortable, de raconter certaines choses. Une énergie positive, cela veut dire que les gens se font confiance, se respectent. Il n'y a pas de différend, de dispute. Et quand ils discutent entre eux pendant la consultation*, [prénom de I] *me traduit toujours, je suis toujours au courant.* (P2 – 15:01)

> C'est très très important d'avoir une bonne entente entre l'utilisateur [T] et l'interprète. On doit se compléter et avoir confiance. (I7 – c4:40)

12 Les apprenantes sont amenées à constater que, d'après ces extraits d'entretiens individuels semi-structurés, le soutien mutuel entre **T** et **I** se construit par le partage d'émotions sous forme de brefs échanges informels à l'issue de la consultation. De plus, au cours de celle-ci, **I** manifeste sa réception du discours de **P** par son regard et sa présence non verbale, ce qui a pour effet de soutenir **T** dans la gestion des aspects émotionnels de la thérapie. **P** paraît observer attentivement les échanges (non) verbaux entre **T** et **I** pour déceler leur degré de compréhension, de confiance et de respect mutuels, ce qui lui donne l'impression d'un soutien psychologique accru et facilite l'expression de l'intime.

2.1.2. Dyade I-P

> L'interprète, il joue un rôle fondamental. Et pas seulement pour son rôle de traduire les mots. Par sa personne, il fait partie du cadre thérapeutique, à part entière. (…) C'est pour ça que je dis que c'est important, le lien [*qui relie I*] avec le patient. Au-delà de traduire. (T6 – 46:56)

> D'abord, il [P] doit voir qu'il peut me faire confiance. Et petit à petit, on gagne cette confiance, et alors il peut s'ouvrir au thérapeute. (I9 – 27:16)

> Moi je ne dis rien, bien sûr, mais tout le montre en moi. (…) Parfois, je fais un léger mouvement d'ouverture [*geste d'ouverture avec les mains*] pour lui dire : « Tu peux tout dire, mais vraiment, tout. Même si c'est difficile pour toi de le dire, et même si tu trouves que c'est absolument déplacé, vas-y. » Et je lui montre comme ça, tout mon corps le lui montre. (I1 – 24:48)

> [À propos de I] *Elle me comprend parce que… Je ne sais pas comment vous expliquer. Il faut le sentir. C'est même un seul sourire. D'un seul sourire, elle me rassure, comme si elle me disait « tout va bien se passer ». (…) Elle fait toujours « hmm hmm hmm », comme si elle me comprenait. Elle rit parfois aussi, et sa voix est si calme.* (P5 – 13:32 et P5 – b50:30).

> *Avec* [prénom de I], *c'est très douillet, très calme, parce que quand elle parle, j'ai l'impression que c'est quelqu'un de proche. Lorsque tu vois que la personne te regarde dans les yeux et comprend tout ce que tu dis, tu as envie de tout exprimer.* (P3 – 19:40)

13 Les apprenantes sont amenées à constater que d'après ces extraits, une relation **P-I** empreinte de confiance incite au dévoilement de soi. **I** semble exercer une action consciente sur sa relation à **P** pour tisser cette confiance, essentiellement par des manifestations non verbales et paraverbales (gestuelle, regard, signaux d'écoute, rires) de compréhension, d'encouragement et d'abstention de jugement, ainsi que la maîtrise des éléments prosodiques (ton et volume de la voix apaisants).

2.1.3. Dyade P-T

> La place de l'interprète dans ce que nous tissons avec les patients est fondamentale. C'est la personne qui permet ce lien entre le patient et le thérapeute. (T6 – 08:28)

> Donc, c'est tout d'abord mettre tout le monde à l'aise. Rassurer l'un comme l'autre. Parfois, je fais des blagues. Et rien que par ces bêtises, je peux déstresser, enlever cette tension. (I7 – b20:25)

> Même si le docteur apporte beaucoup de choses, c'est moi qui les amène au patient. Par exemple, le docteur dit avec chaleur : « Comment allez-vous ? » Moi, je peux dire froidement « Comment allez-vous ? », mais je peux le dire avec de la chaleur. Si je ne traduis pas ce que l'un ou l'autre sent, je pense que le lien va s'échapper. (I2 – c3:34)

14 Les apprenantes sont amenées à constater que, d'après ces extraits, **I** est la porte d'accès qui va permettre à **T** d'entrer en relation avec **P. I** est susceptible d'exercer une action consciente sur la relation **P-T** afin qu'une communication détendue et harmonieuse puisse se dérouler entre les intervenants primaires, via un travail sur les aspects verbaux (p. ex. plaisanteries). Le dernier extrait pointe vers le phénomène de convergence prosodique : **I** produit dans sa restitution un schéma intonatif susceptible de véhiculer la même catégorie d'émotions que la prosodie originale.

15 Pour éviter tout débordement éthique, les apprenantes doivent être sensibilisées à une implication « professionnelle », c'est-à-dire conscientisée et maîtrisée, qui ne se prolonge pas en dehors de la consultation et qui s'adapte au gré des besoins :

> Il faut s'investir dans la relation avec de l'empathie, tout en se préservant. C'est vraiment difficile d'avoir cette limite, hein ! D'avoir la juste distance. (I7 – c9:15)

> L'interprète est un baromètre un peu ! Je prends la température, je la ressens moi-même, et je me dis « Oh là, il faut agir ». Surtout en santé mentale, c'est très difficile de se livrer à quelqu'un que tu ne connais pas. (I7 – b22:34)

> S'adapter au patient, à l'utilisateur [*T*], à la situation. Je suis un élastique : je peux pousser encore un petit peu ? Alors je pousse encore un peu, mais il ne faut pas dépasser, alors je recule. (I7 – a32:00)

16 Les apprenantes sont amenées à constater que, d'après ce témoignage, **I** se déplace continuellement sur un continuum relationnel : tel un « baromètre », elle mesure les moments où davantage de proximité lui paraît nécessaire pour apaiser les tensions et libérer

la parole, mais telle un « élastique », elle prend de la distance lorsque son implication pourrait nuire à l'équilibre relationnel au sein de la triade.

17 Il importe également que les apprenantes conscientisent le fait que l'implication interpersonnelle et émotionnelle se négocie **toujours** avec **T** : c'est **T** qui, notamment en fonction des besoins de **P**, guide **I** vers le degré d'implication que **T** estime nécessaire. Ceci est ancré par la seconde phase d'analyse réflexive.

2.2. Extraits d'une consultation psychothérapeutique bilingue interprétée

18 Les interactant·es [8] sont **T**héodore, psychanalyste ; **P**olina, originaire de Tchétchénie et victime de violence organisée ; **I**rina, russophone.

Tableau 4 – Profils de la constellation

Codification de la consultation	Identification du thérapeute	Identification de la patiente	Identification de l'interprète	Expérience en tandem T-I	Travail en trio T-P-I
EnTh4	T10-**T**héodore	P5-**P**olina	I7-**I**rina	2 ans et 6 mois	2 ans et 6 mois

2.2.1. Les choix de T comme guides pour I

19 Les apprenantes sont invitées à analyser le témoignage de **T**héodore. L'objectif est de prendre conscience que ce sont l'approche thérapeutique et le but communicatif choisis par **T**héodore qui déterminent le comportement (non) discursif d'**I**rina, qui sera observé dans les deux vignettes ci-dessous. La métacommunication interprofessionnelle est indispensable pour que cet ajustement ait lieu.

> Entre nous deux [***T**héodore et **I**rina*], c'est une collaboration. (…) S'il n'y a pas de bienveillance, ça ne passe pas. Si une interprète reste froide, si l'émotion ne passe pas… [*ça ne convient pas*]. (…) C'est ça qu'ici [*dans son cabinet*], elle [***P**olina*] a pu rencontrer : des personnes humaines, car elle a vécu des choses inhumaines, barbares, la torture, le viol, une histoire chaotique. On [***T**héodore et **I**rina*] n'est pas restés dans la position du psychanalyste (…). Il faut sortir de ça. Il

> faut pouvoir aussi raconter des choses de nous [*à propos de lui-même et d'***I***rina*], de comment on fait nous, de parler de nous, de nous comporter en êtres humains avec elle tout simplement : elle avait en face d'elle des humains. (**T**héodore-T10 – 23:00, 28:13, 11:36)

20 Les apprenantes sont amenées à constater la conception du rôle de l'interprète nourrie par **T**héodore : il établit une relation collaborative avec elle et attend **en général** de sa part une implication interpersonnelle qualifiée de bienveillante, ainsi qu'une vectorisation des émotions. Elles seront également poussées à identifier l'approche thérapeutique choisie par **T**héodore pour **P**olina **en particulier**, qui a un vécu profondément traumatique : il a demandé à **I**rina de s'aligner sur son comportement, c'est-à-dire de renoncer à la distanciation professionnelle habituelle pour s'engager dans un degré d'implication susceptible de restaurer la confiance de **P**olina en l'être humain. Ce constat nécessite un dialogue interprofessionnel avant et après la consultation, qui permet à **I**rina d'appréhender la représentation qu'a **T**héodore du rôle de l'interprète **en général**, ainsi que ses choix et objectifs **spécifiques**.

21 Les apprenantes tirent de cette analyse une consigne généralisante : c'est uniquement grâce à un accordage métacommunicatif **T-I** que **I** peut cerner les attentes de **T**, qui servent de guides à **I** pour adopter le degré d'implication considéré comme adéquat par **T** pour un·e **P** en particulier.

2.2.2. Vignette – « Tout va bien se passer » – Extrait EnTh4 / 32:51-33:19

22 Les apprenantes sont ensuite invitées à observer des extraits[9] dans lesquels les attentes de **T**héodore sont mises en œuvre par **I**rina. L'objectif est d'identifier les éléments discursifs reflétant l'implication interpersonnelle et émotionnelle de l'interprète qui construisent une relation triadique positive, dans une perspective strictement descriptive dépourvue de tout jugement d'ordre normatif[10]. Idéalement, leur analyse se basera sur une bonne compréhension préalable des principes de la théorie de la politesse linguistique de Brown et Levinson (1978), qui ont été développés, affinés et complétés par un arsenal d'actes flattant la face par Kerbrat-Orecchioni (1992).

23 Avant ce premier extrait, **T**héodore apprend que **P**olina doit prochainement être auditionnée par l'officier qui examine les demandes d'asile. **I**rina précise qu'elle a précédemment interprété, dans l'institution XX, la préparation de **P**olina à cette audition : elle sait que cela la rend nerveuse. **T**héodore prodigue alors ce conseil :

N° du tour	Locuteur	Tour de parole
1	**T**	mais heu:: [**P***olina*], sois toi-même. tu::
2	**I**	*tu dois être telle, que tu es.*
3	**T**	[comme tu nous as dit les cho:ses,
4a 4b 4c	**I**	[°***d'accord?***° *comme tu* NOUS *l'as raconté*, [>***comme tu l'as raconté dans [l'institution XX]<,***
5	**T**	[°heu:: t'as rien,° tu n'as rien à inventer.
6a 6b	**I**	***tu comprends?*** *tu n'as rien à inventer.*
7	**T**	tu racontes les choses telles qu'elles sont venues.
8	**I**	*tu r-heu raconteras comment tout était réellement.*
	P	(2)
9	**I**	°***d'accord? tout va bien se passer.***°
10	**P**	*ce n'est pas terrifiant.*
11	**I**	je n'ai pas peur.

24 Dans ses prises de parole qui ne sont pas en gras, **I**rina restitue le sens propositionnel des propos originaux. Dans ses prises de parole en gras, **I**rina produit des non-restitutions. Les apprenantes sont guidées pour déceler ce qui suit :

- en (4a), **I**rina formule à voix basse l'appel à la consensualité « °*d'accord*? ° » qui, puisqu'il manifeste de l'intérêt pour l'interlocutrice, relève de la politesse positive (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 174) ;
- en (4c), elle accélère le débit et produit un appel à un fait manifeste pour **P**olina et elle-même : il est plausiblement inférable que le récit raconté par **P**olina et interprété par **I**rina dans l'institution XX a été accueilli favorablement. Faire appel au savoir partagé relève de la politesse positive (*ibid.* : 175). Ce savoir partagé recouvrant vraisemblablement une expérience positive, cet appel a ici de plus un effet rassurant ;
- en (6a), elle introduit sa restitution par le signal d'appel à l'écoute « *tu comprends*? », manifestation d'intérêt pour l'interlocutrice et vérification de sa compréhension, ce qui relève de la politesse positive (*ibid.* : 174) ;

- en (9), probablement poussée par le silence de **P**olina pendant deux secondes, elle produit à voix basse un nouvel appel à la consensualité « *d'accord*?° », suivi de l'encouragement « °*tout va bien se passer.*° ».

25 L'objectif d'apprentissage est d'observer les cinq manifestations de politesse positive produites à l'initiative d'**I**rina et d'évaluer les effets de ces actions discursives sur la construction relationnelle : elles co-construisent une relation interprète-patiente rassurante et une relation thérapeute-patiente sécurisante. En effet, puisqu'**I**rina sait que l'audition est source de stress pour **P**olina, elle poursuit de toute évidence un double objectif. D'une part, restituer ce qui est au centre de l'attention de **T**héodore, à savoir des éléments rationnels qui portent sur la meilleure manière de formuler son récit lors de l'audition. D'autre part, activer ce qu'elle sait être au centre de l'attention de **P**olina, à savoir son état émotionnel. C'est sur cet aspect-là que celle-ci va rebondir : en (10), par « *ce n'est pas terrifiant.* », **P**olina réagit, non pas au conseil de **T**héodore, mais à la dimension émotionnelle introduite dans l'interaction par **I**rina. Dans la suite de la séquence, **P**olina exprimera quand même un certain état d'anxiété et **T**héodore lui prodiguera des conseils d'ordre psychophysique pour l'apaiser. Autrement dit, en créant une relation interprète-patiente empathique, **I**rina modifie certes la direction de l'échange initiée par **T**héodore axée sur des éléments rationnels, mais permet aux deux intervenants primaires de discuter également des aspects émotionnels dans le cadre d'une relation thérapeute-patiente soutenante. Il est essentiel de mettre en lien ces observations et l'analyse des choix de **T**héodore (voir 2.2.1) : le degré d'implication d'**I**rina, observable dans ses non-restitutions, a été demandé en amont de la consultation par ce dernier.

2.2.3. Vignette – « Comme toi ? » – Extrait EnTh4 / 09:40 – 10:12

26 **P**olina décrit le caractère sociable de sa fille.



Extrait EnTh4 / 09:40 – 10:12

27 Les apprenantes sont guidées pour identifier ce qui suit :

- au tour de parole (1), **P**olina évoque le caractère bavard de sa fille ;
- en (2), en parlant en même temps que **P**olina, **I**rina la taquine : elle laisse entendre que la fille est aussi bavarde que la mère. Elle émet également un signal d'écoute, manifestation de politesse positive (*ibid.* : 174) ;
- **P**olina ne réagit pas mais continue son idée en (3), très probablement parce qu'elle n'a pas entendu la plaisanterie en raison du chevauchement de parole ;
- en (4a), **I**rina réitère sa boutade et les deux femmes vont rire ensemble. L'humour et le rire relèvent de la politesse positive (*ibid.* : 175) ;
- en (4b), elle restitue tout d'abord le sens propositionnel des propos de **P**olina. Elle transmet ensuite leur aparté, non-restitution qui peut être perçue par le destinataire comme une invitation à partager le rire ;
- en (5), **T**héodore réagira non par l'humour, mais par une autre stratégie de politesse positive, à savoir un compliment (*ibid.* : 228) à propos du caractère sociable des enfants de **P**olina.

28 Les apprenantes sont amenées à constater que par la plaisanterie et le rire, **I**rina construit d'abord une relation interprète-patiente complice, puis donne la possibilité à **T**héodore de manifester lui aussi du soutien émotionnel envers sa patiente. Autrement dit, elle co-tisse également une relation thérapeute-patiente potentiellement empathique. Les actions discursives d'**I**rina sont à mettre en lien avec les choix de **T**héodore (voir 2.2.1) : c'est à sa demande expresse qu'elle adopte un comportement discursif soutenant.

29 Cette étape d'analyse réflexive poursuit les méta-objectifs suivants :

- conscientiser l'actualisation possible de la construction relationnelle dans chacune des trois dyades par le regard, une posture d'accueil de la parole, et des manifestations de politesse linguistique telles que des signaux d'écoute et d'accord, des signaux d'appel à l'écoute et à l'accord, le rire, l'humour ;
- conscientiser que ce comportement (non) discursif se déploie uniquement à l'invitation de la thérapeute : c'est la métacommunication interprofessionnelle qui met en lumière le positionnement interpersonnel de

l'interprète jugé adéquat par la thérapeute pour une patiente en particulier ;
- conscientiser que l'interprète se déplace continuellement sur un continuum détachement-implication interpersonnelle et émotionnelle, en fonction des choix de la thérapeute ;
- conscientiser les enjeux de cette implication au bénéfice de la thérapie : lorsqu'elle est mesurée, maîtrisée et convenue avec la thérapeute, elle est susceptible de favoriser une AT positive.

3. Expérimentation

30 L'étape de l'expérimentation se déroule sous la forme d'un jeu de rôle non scripté, et le mode d'interprétation est la consécutive sans notes (cf. Falbo 2012 : 161-163). Ceci a pour but que l'attention des interactantes se porte essentiellement sur les aspects interpersonnels et émotionnels sans être outre mesure diffractée par le suivi scrupuleux d'un dialogue écrit et la distanciation interactionnelle liée à une prise de notes en continu. Les réticences à prendre part au jeu peuvent être désamorcées en insistant sur le peu d'importance des contenus eux-mêmes : l'objectif n'est pas de produire des interventions reflétant un trouble psychique ou une visée thérapeutique réalistes, mais de mobiliser les acquis des deux premières étapes en expérimentant la dimension interpersonnelle dans un « pas-de-trois communicatif » (Wadensjö 1998 : 10).

31 Il s'agit d'une première consultation, les interactantes ne se connaissent pas encore.

Partition de la psycho**T**hérapeute
P, allophone, vous a été référée pour dépression sévère. Vous accueillez **I** quelques minutes avant la consultation. Quels sont les points dont vous discutez afin de favoriser une relation collaborative entre vous, chacune depuis son champ de compétences, et une AT positive ? Avez-vous des attentes particulières en termes de comportement (non) verbal de **I** ? Vous introduisez ensuite **P** dans votre cabinet et faites connaissance. Comment se déroulent les présentations ? Adoptez-vous une démarche particulière pour que **P** et **I** se sentent à l'aise et en confiance l'une avec l'autre ? Vous faites alors le point avec **P** : vous lui demandez ce qui l'amène dans votre cabinet et prenez connaissance de son histoire. Vous lui prodiguez quelques conseils pour trouver de l'apaisement, et clôturez la consultation en proposant des rencontres bimensuelles et la date du prochain rendez-vous. Après le départ de **P**, vous remerciez **I** et prenez congé.

Partition de **P** Vous êtes arrivée dans le pays d'accueil il y a quelques mois, seule adulte accompagnant quatre très jeunes enfants. Vous êtes épuisée physiquement et mentalement. Vous vous exprimez en soupirant bruyamment. Vous pleurez parfois. Vous évitez de soutenir le regard des autres participantes. Vous vous méfiez de **I** : d'où vient-elle ? Traduit-elle exactement ? Va-t-elle raconter votre histoire à d'autres personnes ? Vous ne voulez pas vous expliquer sur les raisons qui vous ont poussée à quitter votre pays d'origine. En revanche, vous êtes très volubile sur la très mauvaise qualité, à votre avis, de l'école d'enseignement général dans laquelle se rend votre fils aîné de 7 ans. Depuis sa naissance, il souffre de graves problèmes de santé, il est toujours resté à la maison à vos côtés et n'a pas été scolarisé. Dans le pays d'accueil, son institutrice vous a suggéré de le confier à une école spécialisée, mais vous refusez catégoriquement. Cela suscite chez vous un sentiment de honte : vous craignez que les membres de votre communauté vous rejettent parce que votre enfant ne serait pas comme les autres. Vous manifestez de temps à autre de l'irritation à l'égard de **T** et de **I** : ont-elles elles-mêmes des enfants ? Sont-elles capables de comprendre votre situation ?
Partition de **I** Afin de vous préparer à la consultation, dressez la liste de vos outils professionnels susceptibles de favoriser une AT positive. À votre arrivée, vous tentez de déterminer les attentes de **T** à votre égard. Quelles questions lui posez-vous ? Aiguillez la conversation sur le positionnement interpersonnel qu'elle juge adéquat. Pendant la consultation, tâchez de conscientiser votre comportement verbal, paraverbal et non verbal susceptible de construire trois dyades relationnelles soutenantes et rassurantes. Après la consultation, demandez un débriefing à **T**. Faites preuve d'esprit critique et abordez les aspects qui vous ont semblé positifs, négatifs et déconcertants lors de la rencontre. Quels points sont à améliorer pour que votre prestation se déroule de manière plus ajustée aux attentes de **T** et aux besoins de **P** lors de la prochaine rencontre ?

32 Une fois l'interaction jouée devant le groupe-classe, les interactantes et les observatrices sont guidées pour discuter des principaux aspects de l'accordage triadique. **I** a-t-elle été active dans la méta-communication avec **T** ? **T** a-t-elle explicité ses attentes à **I** ? Les présentations ont-elles créé un cadre sécurisant pour **P** ? Les éventuelles tensions identitaires entre **P** et **I** ont-elles été soulevées ? Les éventuels apartés dyadiques ont-ils tous été rendus transparents à l'autre intervenante ? Les signaux verbaux, paraverbaux et non verbaux entre **T** et **I** ont-ils concouru à construire une relation collaborative tissée de respect et de confiance ? Les signaux entre **T** et **P** et entre **I** et **P** ont-ils participé à une relation sécurisante tissée d'écoute attentive, de non-jugement et d'invitation à s'exprimer ? La tonalité de la voix de **I** a-t-elle favorisé l'apaisement et l'expression de soi ? Le comportement de **I** était-il maîtrisé dans une perspective de neutralité bienveillante ? **I** a-t-elle trouvé le juste équilibre entre implication et distanciation, sans usurper la place des intervenantes primaires ? Le débriefing a-t-il été suffisamment précis pour que **I** puisse s'ajuster aux attentes de **T** et aux besoins de **P** avec une plus grande justesse lors de la prochaine rencontre ?

33 Cette étape d'expérimentation poursuit les méta-objectifs suivants :

- expérimenter un comportement verbal, paraverbal et non verbal maîtrisé et mesuré susceptible de co-construire une AT positive. L'interaction peut être filmée afin que les apprenantes puissent analyser leur comportement en détail ;
- expérimenter l'importance cruciale de la communication interprofessionnelle pour adopter un comportement jugé adéquat par la thérapeute et favoriser une AT positive.

Réflexions conclusives

34 Nous avons formulé une proposition pédagogique en trois étapes – théorique, analytique et pratique – visant à faire percevoir aux apprenantes-interprètes les principaux facteurs structurels, situationnels, personnels, verbaux, paraverbaux et non verbaux qui influencent la co-construction de l'AT dans sa dimension affective. L'interprète est susceptible de contribuer à l'AT en adoptant un degré d'implication interpersonnelle et émotionnelle maîtrisé, déclenché par la thérapeute lors de leurs échanges métacommunicatifs. Outre la compétence à restituer les échanges de manière précise, la compétence à s'engager activement dans le dialogue interprofessionnel et à agir (non) verbalement et paraverbalement de manière conscientisée et mesurée est cruciale. L'objectif est de contribuer à créer trois relations dyadiques interconnectées, soutenantes et sécurisantes favorisant l'expression de l'intime.

35 Cette proposition rencontrera probablement des réticences et suscitera le débat entre les tenantes d'une co-construction équilibrée de l'AT triadique d'une part, et les partisanes d'un rôle de l'interprète centré sur la précision des restitutions et le respect de strictes limites professionnelles d'autre part. Depuis cette seconde perspective, la mission d'établir des liens peut être dévolue à une autre catégorie d'intervenantes, telle celle des navigatrices bilingues pour les patientes (Crezee et Roat, 2019). C'est justement dans cette tension conceptuelle que se cristallise l'une des caractéristiques fondamentales du secteur de la santé mentale : la grande hétérogénéité des pratiques. Certaines thérapeutes s'attendront à une interprète la plus en retrait possible, tandis que d'autres lui demanderont de s'engager dans l'interactivité (Bot, 2005). Dans sa pratique, l'interprète est donc

appelée à se déplacer constamment sur un continuum allant de réification à implication, en fonction de variables telles que l'orientation théorique et les choix personnels de la thérapeute (Leanza *et al.*, 2014), les choix institutionnels (Leanza *et al.*, 2015), le macro-contexte socio-politique (Drennan et Swartz, 1999), ou encore le contenu de l'échange au cours de la consultation (Bot, 2009). Lors de la formation, la cécité de l'interprète sur son agentivité relationnelle potentielle devrait dès lors être levée afin que sur le terrain, le conflit de rôle culpabilisant suscité par l'invitation de la thérapeute à élargir les limites du rôle (Goguikian Ratcliff et Suardi, 2006) soit rapidement désamorcé, et que l'interprète puisse trouver souplement la distance estimée juste dans une situation communicative donnée grâce au dialogue interprofessionnel (Delizée *et al.*, 2021). L'enjeu formatif majeur est de faire prendre conscience de son comportement, de son influence sur les autres interactantes et sur l'AT et du juste degré d'implication pour ne pas usurper la place des intervenantes primaires. La formation pourrait être enrichie par une réflexion sur le profil adéquat de l'interprète en santé mentale et les risques qu'elle court. En effet, intervenir en santé mentale nécessite notamment de comprendre et d'être en accord avec les choix thérapeutiques (Goguikian Ratcliff, 2010 : 47-49), ainsi que de ne pas présenter un trop grand nombre de fragilités pouvant déclencher un trauma vicariant et d'être capable de développer des stratégies pour s'en protéger (Delizée *et al.*, à paraître).

36 La compréhension des rouages constitutifs de l'AT triadique en thérapie bilingue interprétée en est encore à ses balbutiements. Nul doute que les avancées de la recherche en la matière permettront d'affiner les propositions de formation des interprètes en santé mentale. En l'état, la nôtre a comme principale limite d'inciter à l'analyse réflexive sur la base du transcript de données audio uniquement. Elle devra être prioritairement complétée par l'étude des échanges non verbaux sur données vidéo (cf. Vranjes *et al.*, 2019), à considérer depuis le prisme de l'AT. L'enjeu sociétal est d'élaborer petit à petit un programme de formation éclairé par la recherche dans lequel les dilemmes inhérents à l'interprétation dans ce secteur spécifique sont abordés sans *a priori* limitant, ce qui renforcera l'identité professionnelle des interprètes (Gryesten *et al.*, 2023).

Conventions de transcription adaptées d'après Jefferson, 2004

Notation	Phénomène transcrit
. , ?	courbe intonative descendante, continue, ascendante
:	allongement du son précédent
-	interruption brusque du son
[	chevauchement de parole
MAJUSCULES	augmentation du volume
° °	diminution du volume
< >	accélération et décélération du débit
[ITALIQUE]	anonymisation
/ITALIQUE/	description des éléments paraverbaux
italique	traduction en français de l'original en russe

BIBLIOGRAPHY

Angelelli Claudia, 2008, « The role of the interpreter in the healthcare setting: a plea for a dialogue between research and practice », dans Carmen Valero Garcés et Anne Martin (dir.), *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas*, Amsterdam, Benjamins, p. 147-164.

Bioy Antoine et Bachelart Maximilien, 2010, « L'alliance thérapeutique : historique, recherches et perspectives cliniques », *Perspectives Psy*, 49(4), p. 317-326.

Bordin Edward S., 1979, « The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance », *Psychother. Theory Res. Prac.*, 16, p. 252-260.

Boss-Prieto Olga, 2013, *The Dyadic and Triadic Therapeutic Alliance in Crosscultural Health Care: The Case of Hispanic American Patients*, Thèse de doctorat en psychologie, Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques, Institut de psychologie.

Boss-Prieto Olga, De Roten Yves, Elghezouani Abdelhak, Madera Alexandra et Despland Jean-Nicolas, 2010, « Differences in therapeutic alliance when working with an interpreter: A preliminary study », *Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie*, 161(1), p. 14-16.

Bot Hanneke, 2005, *Dialogue Interpreting in Mental Health*, Amsterdam, Rodopi.

Bot Hanneke, 2009, « Role models in mental health interpreting », dans Raquel de Pedro Ricoy, Isabelle Perez et Christine Wilson (dir.), *Interpreting and*

Translating in Public Service Settings: Policy, Practice, Pedagogy, Manchester, St Jerome Publishing, p. 115-126.

Brown Penelope et Levinson Stephen C., 1978, *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

Carr Silvana E., Roberts Roda, Dufour Aideen et Steyn Dini (dir.), 1997, *The Critical Link: Interpreters in the Community*, Amsterdam, Benjamins.

CCHCP, 2023, *Bridging the Gap in Mental Health Interpreting*, The Cross Cultural Health Care Program, [https://xculture.org/continuing-education/], consulté le 10 juin 2023.

Chang Doris F., Hsieh Elaine, Somerville William B., Dimond Jon, Thomas Monica, Nicasio Andel, Boiler Marit et Lewis-Fernández Robert, 2021, « Rethinking interpreter functions in mental health services », *Psychiatric Services*, 72(3), p. 353-357.

Cirillo Letizia et Niemants Natacha (dir.), 2017, *Teaching Dialogue Interpreting. Research-Based Proposals for Higher Education*, Amsterdam, Benjamins.

Crezee Ineke H. M. et Roat Cynthia E., 2019, « Bilingual patient navigator or healthcare interpreter: What's the difference and why does it matter? », *Cogent Medicine*, 6(1), DOI : 10.1080/2331205X.2019.1582576.

Davitti Elena et Pasquandrea Sergio, 2018, « Integrating authentic data in dialogue interpreting education. A teaching unit proposal », *InTRAlinea*, [https://www.intralinea.org/index.php/print/article_specials/2311], consulté le 2 juin 2023.

Delizée Anne, 2018, *Du rôle de l'interprète en santé mentale : analyse socio-discursive de ses positions subjectives au sein de la triade thérapeute-patient-interprète*, Thèse de doctorat en langues, lettres et traductologie, Université de Mons, Faculté de Traduction et d'Interprétation.

Delizée Anne, Bennoun Nathalie, Dutray Felicia, Pierard Lorine et Weber Orest, à paraître, « Preventing vicarious trauma in mental health settings: a training course for interpreters », *FITISPos International Journal*.

Delizée Anne et Michaux Christine, 2022, « The mental health interpreter's relational agency and therapeutic alliance », *The Translator*, 28(2), p. 215-233.

Delizée Anne, De Ridder Pascale et Bruwier Nicolas, 2021, *Santé mentale & interprétation : une collaboration interprofessionnelle riche de sens. Guide pratique à destination du thérapeute et de l'interprète*, Mons, Presses Universitaires de Mons.

Drennan Gerard et Swartz Leslie, 1999, « A concept over-burdened. Institutional roles for psychiatric interpreters in post-apartheid South Africa », *Interpreting*, 4(2), p. 169-198.

DU Dialogues, 2021, *Diplôme Universitaire DIALOGUES – Médiations, Interprétariat et Migration*, Université Lumière Lyon 2, ORSPERE SAMDARRA, Laboratoire ICAR, document interne, consulté le 5 juin 2023.

DU Frontières, 2022, *Diplôme d'Université – Médiation et Interprétation aux frontières*, Université

de Lille, document interne, consulté le 5 juin 2023.

Ertl Anita et Pöllabauer Sonja, 2010, « Training (medical) interpreters—the key to good practice. MedInt: A joint European training perspective », *JoSTrans*, 14, p. 165-193.

Falbo, Caterina, 2012, « CorIT (Italian Television Interpreting Corpus): Classification criteria », dans Francesco Straniero Sergio et Caterina Falbo (dir.), *Breaking Ground in Corpus-Based Interpreting Studies*, Berne, Peter Lang, p. 155-185.

Falkenström Fredrik, Granström Fredrik et Holmqvist Rolf, 2013, « Therapeutic alliance predicts symptomatic improvement session by session », *Journal of Counselling Psychology*, 60(3), p. 317-328.

Goguikian Ratcliff Betty, 2010, « Du bon usage de l'interprète, entre neutralité et implication émotionnelle », dans Pascal Singy, Céline Bourquin et Orest Weber (dir.), *Barrières linguistiques en contexte médical*, Lausanne, UNIL, p. 39-56.

Goguikian Ratcliff Betty et Pereira Catarina, 2019, « L'alliance thérapeutique triadique dans une psychothérapie avec un interprète : un concept en quête de validation », *Pratiques psychologiques*, 25(1), p. 63-77.

Goguikian Ratcliff Betty et Suardi Francesca, 2006, « L'interprète dans une consultation thérapeutique : conceptions de son rôle et difficultés éprouvées », *Psychothérapies*, 26(1), p. 37-49.

Gryesten Jasmin R., Brodersen Kathrine J., Lindberg Laura G., Carlsson Jessica et Poulsen Stig, 2023, « Interpreter-mediated psychotherapy – a qualitative analysis of the interprofessional collaboration between psychologists and interpreters », *Current Psychology*, 42(2), p. 1420-1433.

Hanft-Robert Saskia, Lindberg Laura G., Mösko Mike et Carlsson Jessica, 2023, « A balancing act: How interpreters affect the therapeutic alliance in psychotherapy with trauma-affected refugees—a qualitative study with therapists », *Frontiers in Psychology*, 14.

Hanft-Robert Saskia, Pohontsch Nadine J., Uhr Cornelia, Redlich Alexander et Metzner Franka, 2022, « Therapeutic Alliance in interpreter-mediated psychotherapy from the perspective of refugee patients: Results of qualitative interviews », *Verhaltenstherapie*, 32(1), p. 190-198.

Heinonen Erkki, Lindfors Olavi, Härkänen Tommi, Virtala Esa, Jääskeläinen Tuija et Knekt Paul, 2014, « Therapists' professional and personal characteristics as predictors of working alliance in short-term and long-term psychotherapies », *Clin Psychol Psychother*, 21(6), p. 475-494.

Horvath Adam O. et Bedi Robinder P., 2002, « The alliance », dans John C. Norcross (dir.), *Psychotherapy Relationships that Work: Therapist Contributions and Responsiveness to Patients*, New York, Oxford University Press, p. 37-69.

Hunt Xanthe et Swartz Leslie, 2017, « Psychotherapy with a language interpreter: Considerations and cautions for practice », *South African Journal of Psychology*, 47(1), p. 97-109.

IIM, 2023, *Introduction à l'interprétation et à la médiation en contexte migratoire, en milieu social &*

médical, Université de Mons, document interne, consulté le 3 juin 2023.

IMIA, 1995, *International Medical Interpreters Association Training Standards for Medical Interpreters*, International Medical Interpreters Association, document interne, consulté le 3 juin 2023.

INTERPRET, 2016, *Interprétariat dans le domaine de la santé psychique. Module de formation n°5 du système modulaire « Interprétariat communautaire et médiation interculturelle »*, Berne, Commission qualité, document interne, consulté le 3 juin 2023.

Jefferson Gail, 2004, « Glossary of transcript symbols with an introduction », dans G. H. Lerner (dir.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Amsterdam, Benjamins, p. 13-31.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1992, *Les interactions verbales. Tome II*, Paris, Armand Colin.

Leanza Yvan, Boivin Isabelle, Moro Marie Rose, Rousseau Cécile, Brisset Camille, Rosenberg Ellen et Hassan Ghayda, 2015, « Integration of interpreters in mental health interventions with children and adolescents: The need for a framework », *Transcultural Psychiatry*, 52(3), p. 353-375.

Leanza Yvan, Miklavcic Alessandra, Boivin Isabelle et Rosenberg Ellen, 2014, « Working with interpreters », dans Laurence J. Kirmayer, Jaswant Gizder et Cécile Rousseau (dir.), *Cultural Consultation: Encountering the Other in Mental Health Care*, New York, Springer Science and Business Media B.V., p. 89-114.

Merlini Raffaela, 2017, « Developing flexibility to meet the challenges of interpreting in film festivals », dans Letizia Cirillo et Natacha Niemants (dir.), *Teaching Dialogue Interpreting. Research-Based Proposals for Higher Education*, Amsterdam, Benjamins, p. 138-157.

MHIT, 2006, *Mental Health Interpreter Training Program*, joint project between The National Latino Behavioral Health Association and The National Asian American Pacific Islander Mental Health Association, [http://www.mhit.org/], consulté le 10 juin 2023.

Miller Kenneth E., Martell Zoe L., Pazdirek Linda, Caruth Melissa et Lopez Diana, 2005, « The role of interpreters in psychotherapy with Refugees: An exploratory study », *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(1), p. 27-39.

Niemants Natacha, *L'interprétation de dialogue en milieu médical. Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité*, Ariccia, Aracne Editrice, 2015.

Niemants Natacha et Cirillo Letizia, 2017, « Dialogue interpreting: Research, education and professional practice », dans Letizia Cirillo et Natacha Niemants (dir.), *Teaching Dialogue Interpreting. Research-Based Proposals for Higher Education*, Amsterdam, Benjamins, p. 1-25.

Norcross John C. et Wampold Bruce E., 2011, « Evidence-based therapy relationships: Research conclusions and clinical practices », *Psychotherapy*, 48, p. 98-102.

O'Connell Danial C. et Kowal Sabine, « Transcription systems for spoken discourse », dans Sigurd D'hondt, Jan-Ola Östman et Jef Verschueren (dir.), *The*

Pragmatics of Interaction, Amsterdam, Benjamins, 2009, p. 240-254.

Ticca Anna C., 2020, « Risques et atouts de l'approche interactionniste dans la formation sur l'interprétation en milieu social », dans Orest Weber (dir.), *Bulletin de l'Institut de Linguistique*, *L'interprétariat dans la santé : études linguistiques de terrain et activités de formation*, 31, p. 61-78.

Tribe Rachel et Thompson Kate, 2009, « Exploring the three-way relationship in therapeutic work with interpreters », *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 5(2), p. 15-21.

Vranjes Jelena, Bot Hanneke, Kurt Feyaerts et Geert Brône, 2019, « Affiliation in interpreter-mediated therapeutic talk: On the relationship between gaze and head nods », *Interpreting*, 21(2), p. 220-244.

Wadensjö Cecilia, 1998, *Interpreting as Interaction*, Londres/New York, Longman.

Weber Orest (dir.), 2020, *L'interprétariat dans la santé : études linguistiques de terrain et activités de formation*, *Bulletin de l'Institut de Linguistique*, 31.

Angelelli Claudia, 2008, « The role of the interpreter in the healthcare setting: a plea for a dialogue between research and practice », dans Carmen Valero Garcés et Anne Martin (dir.), *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas*, Amsterdam, Benjamins, p. 147-164.

Bioy Antoine et Bachelart Maximilien, 2010, « L'alliance thérapeutique : historique, recherches et perspectives cliniques », *Perspectives Psy*, 49(4), p. 317-326.

Bordin Edward S., 1979, « The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance », *Psychother. Theory Res. Prac.*, 16, p. 252-260.

Boss-Prieto Olga, 2013, *The Dyadic and Triadic Therapeutic Alliance in Crosscultural Health Care: The Case of Hispanic American Patients*, Thèse de doctorat en psychologie, Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques, Institut de psychologie.

Boss-Prieto Olga, De Roten Yves, Elghezouani Abdelhak, Madera Alexandra et Despland Jean-Nicolas, 2010, « Differences in therapeutic alliance when working with an interpreter: A preliminary study », *Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie*, 161(1), p. 14-16.

Bot Hanneke, 2005, *Dialogue Interpreting in Mental Health*, Amsterdam, Rodopi.

Bot Hanneke, 2009, « Role models in mental health interpreting », dans Raquel de Pedro Ricoy, Isabelle Perez et Christine Wilson (dir.), *Interpreting and Translating in Public Service Settings: Policy, Practice, Pedagogy*, Manchester, St Jerome Publishing, p. 115-126.

Brown Penelope et Levinson Stephen C., 1978, *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

Carr Silvana E., Roberts Roda, Dufour Aideen et Steyn Dini (dir.), 1997, *The Critical Link: Interpreters in the Community*, Amsterdam, Benjamins.

CCHCP, 2023, *Bridging the Gap in Mental Health Interpreting*, The Cross Cultural Health Care Program, [https://

xculture.org/continuing-education/], consulté le 10 juin 2023.

Chang Doris F., Hsieh Elaine, Somerville William B., Dimond Jon, Thomas Monica, Nicasio Andel, Boiler Marit et Lewis-Fernández Robert, 2021, « Rethinking interpreter functions in mental health services », *Psychiatric Services*, 72(3), p. 353-357.

Cirillo Letizia et Niemants Natacha (dir.), 2017, *Teaching Dialogue Interpreting. Research-Based Proposals for Higher Education*, Amsterdam, Benjamins.

Crezee Ineke H. M. et Roat Cynthia E., 2019, « Bilingual patient navigator or healthcare interpreter: What's the difference and why does it matter? », *Cogent Medicine*, 6(1), DOI : 10.1080/2331205X.2019.1582576.

Davitti Elena et Pasquandrea Sergio, 2018, « Integrating authentic data in dialogue interpreting education. A teaching unit proposal », *InTRAlinea*, [https://www.intralinea.org/index.php/print/article_specials/2311], consulté le 2 juin 2023.

Delizée Anne, 2018, *Du rôle de l'interprète en santé mentale : analyse socio-discursive de ses positions subjectives au sein de la triade thérapeute-patient-interprète*, Thèse de doctorat en langues, lettres et traductologie, Université de Mons, Faculté de Traduction et d'Interprétation.

Delizée Anne, Bennoun Nathalie, Dutray Felicia, Pierard Lorine et Weber Orest, à paraître, « Preventing vicarious trauma in mental health settings: a training course for interpreters », *FITISPos International Journal*.

Delizée Anne et Michaux Christine, 2022, « The mental health interpreter's relational agency and therapeutic alliance », *The Translator*, 28(2), p. 215-233.

Delizée Anne, De Ridder Pascale et Bruwier Nicolas, 2021, *Santé mentale & interprétation : une collaboration interprofessionnelle riche de sens. Guide pratique à destination du thérapeute et de l'interprète*, Mons, Presses Universitaires de Mons.

Drennan Gerard et Swartz Leslie, 1999, « A concept over-burdened. Institutional roles for psychiatric interpreters in post-apartheid South Africa », *Interpreting*, 4(2), p. 169-198.

DU Dialogues, 2021, *Diplôme Universitaire DIALOGUES – Médiations, Interprétariat et Migration*, Université Lumière Lyon 2, ORSPERE SAMDARRA, Laboratoire ICAR, document interne, consulté le 5 juin 2023.

DU Frontières, 2022, *Diplôme d'Université – Médiation et Interprétation aux frontières*, Université de Lille, document interne, consulté le 5 juin 2023.

Ertl Anita et Pöllabauer Sonja, 2010, « Training (medical) interpreters—the key to good practice. MedInt: A joint European training perspective », *JoSTrans*, 14, p. 165-193.

Falbo, Caterina, 2012, « CorIT (Italian Television Interpreting Corpus): Classification criteria », dans Francesco Straniero Sergio et Caterina Falbo (dir.), *Breaking Ground in Corpus-Based Interpreting Studies*, Berne, Peter Lang, p. 155-185.

Falkenström Fredrik, Granström Fredrik et Holmqvist Rolf, 2013, « Therapeutic alliance predicts symptomatic improvement session by session », *Journal of Counselling Psychology*, 60(3), p. 317-328.

Goguikian Ratcliff Betty, 2010, « Du bon usage de l'interprète, entre neutralité et implication émotionnelle », dans Pascal Singy, Céline Bourquin et Orest Weber (dir.), *Barrières linguistiques en contexte médical*, Lausanne, UNIL, p. 39-56.

Goguikian Ratcliff Betty et Pereira Catarina, 2019, « L'alliance thérapeutique triadique dans une psychothérapie avec un interprète : un concept en quête de validation », *Pratiques psychologiques*, 25(1), p. 63-77.

Goguikian Ratcliff Betty et Suardi Francesca, 2006, « L'interprète dans une consultation thérapeutique : conceptions de son rôle et difficultés éprouvées », *Psychothérapies*, 26(1), p. 37-49.

Gryesten Jasmin R., Brodersen Kathrine J., Lindberg Laura G., Carlsson Jessica et Poulsen Stig, 2023, « Interpreter-mediated psychotherapy – a qualitative analysis of the interprofessional collaboration between psychologists and interpreters », *Current Psychology*, 42(2), p. 1420-1433.

Hanft-Robert Saskia, Lindberg Laura G., Mösko Mike et Carlsson Jessica, 2023, « A balancing act: How interpreters affect the therapeutic alliance in psychotherapy with trauma-affected refugees—a qualitative study with therapists », *Frontiers in Psychology*, 14.

Hanft-Robert Saskia, Pohontsch Nadine J., Uhr Cornelia, Redlich Alexander et Metzner Franka, 2022, « Therapeutic Alliance in interpreter-mediated psychotherapy from the perspective of refugee patients: Results of qualitative interviews », *Verhaltenstherapie*, 32(1), p. 190-198.

Heinonen Erkki, Lindfors Olavi, Härkänen Tommi, Virtala Esa, Jääskeläinen Tuija et Knekt Paul, 2014, « Therapists' professional and personal characteristics as predictors of working alliance in short-term and long-term psychotherapies », *Clin Psychol Psychother*, 21(6), p. 475-494.

Horvath Adam O. et Bedi Robinder P., 2002, « The alliance », dans John C. Norcross (dir.), *Psychotherapy Relationships that Work: Therapist Contributions and Responsiveness to Patients*, New York, Oxford University Press, p. 37-69.

Hunt Xanthe et Swartz Leslie, 2017, « Psychotherapy with a language interpreter: Considerations and cautions for practice », *South African Journal of Psychology*, 47(1), p. 97-109.

IIM, 2023, *Introduction à l'interprétation et à la médiation en contexte migratoire, en milieu social & médical*, Université de Mons, document interne, consulté le 3 juin 2023.

IMIA, 1995, *International Medical Interpreters Association Training Standards for Medical Interpreters*, International Medical Interpreters Association, document interne, consulté le 3 juin 2023.

INTERPRET, 2016, *Interprétariat dans le domaine de la santé psychique. Module de formation n°5 du système modulaire « Interprétariat communautaire et médiation interculturelle »*, Berne,

Commission qualité, document interne, consulté le 3 juin 2023.

Jefferson Gail, 2004, « Glossary of transcript symbols with an introduction », dans G. H. Lerner (dir.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Amsterdam, Benjamins, p. 13-31.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1992, *Les interactions verbales. Tome II*, Paris, Armand Colin.

Leanza Yvan, Boivin Isabelle, Moro Marie Rose, Rousseau Cécile, Brisset Camille, Rosenberg Ellen et Hassan Ghayda, 2015, « Integration of interpreters in mental health interventions with children and adolescents: The need for a framework », *Transcultural Psychiatry*, 52(3), p. 353-375.

Leanza Yvan, Miklavcic Alessandra, Boivin Isabelle et Rosenberg Ellen, 2014, « Working with interpreters », dans Laurence J. Kirmayer, Jaswant Gizder et Cécile Rousseau (dir.), *Cultural Consultation: Encountering the Other in Mental Health Care*, New York, Springer Science and Business Media B.V., p. 89-114.

Merlini Raffaela, 2017, « Developing flexibility to meet the challenges of interpreting in film festivals », dans Letizia Cirillo et Natacha Niemants (dir.), *Teaching Dialogue Interpreting. Research-Based Proposals for Higher Education*, Amsterdam, Benjamins, p. 138-157.

MHIT, 2006, *Mental Health Interpreter Training Program*, joint project between The National Latino Behavioral Health Association and The National Asian American Pacific Islander Mental Health Association, [http://www.mhit.org/], consulté le 10 juin 2023.

Miller Kenneth E., Martell Zoe L., Pazdirek Linda, Caruth Melissa et Lopez Diana, 2005, « The role of interpreters in psychotherapy with Refugees: An exploratory study », *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(1), p. 27-39.

Niemants Natacha, *L'interprétation de dialogue en milieu médical. Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité*, Ariccia, Aracne Editrice, 2015.

Niemants Natacha et Cirillo Letizia, 2017, « Dialogue interpreting: Research, education and professional practice », dans Letizia Cirillo et Natacha Niemants (dir.), *Teaching Dialogue Interpreting. Research-Based Proposals for Higher Education*, Amsterdam, Benjamins, p. 1-25.

Norcross John C. et Wampold Bruce E., 2011, « Evidence-based therapy relationships: Research conclusions and clinical practices », *Psychotherapy*, 48, p. 98-102.

O'Connell Danial C. et Kowal Sabine, « Transcription systems for spoken discourse », dans Sigurd D'hondt, Jan-Ola Östman et Jef Verschueren (dir.), *The Pragmatics of Interaction*, Amsterdam, Benjamins, 2009, p. 240-254.

Ticca Anna C., 2020, « Risques et atouts de l'approche interactionniste dans la formation sur l'interprétation en milieu social », dans Orest Weber (dir.), *Bulletin de l'Institut de Linguistique*, *L'interprétariat dans la santé : études linguistiques de terrain et activités de formation*, 31, p. 61-78.

Tribe Rachel et Thompson Kate, 2009, « Exploring the three-way relationship

in therapeutic work with interpreters », *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 5(2), p. 15-21.

Vranjes Jelena, Bot Hanneke, Kurt Feyaerts et Geert Brône, 2019, « Affiliation in interpreter-mediated therapeutic talk: On the relationship between gaze and head nods », *Interpreting*, 21(2), p. 220-244.

Wadensjö Cecilia, 1998, *Interpreting as Interaction*, Londres/New York, Longman.

Weber Orest (dir.), 2020, *L'interprétariat dans la santé : études linguistiques de terrain et activités de formation*, *Bulletin de l'Institut de Linguistique*, 31.

NOTES

1 Par ex., CCHCP, 2023 ; DU Dialogues, 2021 ; DU Frontières, 2022 ; Ertl et Pöllabauer, 2010 ; IIM, 2023 ; INTERPRET, 2016 ; IMIA, 1995 ; MHIT, 2006.

2 Le féminin générique sera utilisé dans cet article, sauf dans la section 2 qui présente des données authentiques genrées.

3 Pour cette démonstration, voir les études portant spécifiquement sur la co-construction de l'AT, notamment celles présentées dans la section 1.

4 Malgré l'hétérogénéité des variables et des méthodologies de recherche, les résultats de ces études sont convergents.

5 L'analyse qui suit est non exhaustive étant donné les limites du volume éditorial.

6 La production paraverbale comprend les phénomènes vocaux qui accompagnent la parole, mais ne sont pas linguistiques par nature : le rire, l'inspiration, l'expiration, le soupir, les pleurs (O'Connell et Kowal, 2009 : 244).

7 Pour cette démonstration, voir la littérature portant sur la construction de l'AT en contexte bilingue interprété présentée dans la section 1.

8 Les prénoms sont fictifs.

9 En raison du volume éditorial, seuls deux extraits sont présentés ici (Delizée, 2018). Trois autres extraits de la même consultation peuvent être trouvés dans Delizée et Michaux (2022).

10 Pour des suggestions visant à réduire la focalisation des apprenantes sur la fidélité linguistique et augmenter leurs disponibilités à considérer d'autres aspects de l'échange, voir Ticca (2020).

ABSTRACTS

Français

En psychothérapie monolingue, la recherche a montré qu'une alliance thérapeutique (AT) positive est prédictive de la réussite de la thérapie, quel que soit le modèle théorique sous-jacent. Les études qui se penchent sur l'AT en contexte bilingue interprété indiquent qu'une AT triadique se co-construit entre la thérapeute, l'interprète et la patiente, et qu'elle est influencée par des facteurs structurels, situationnels, personnels, verbaux, paraverbaux et non verbaux. Face à ces résultats, nous proposons d'inclure dans l'éducation des interprètes un module visant à conscientiser ces facteurs, tout particulièrement la manière dont l'implication interpersonnelle et émotionnelle de l'interprète peut co-construire une AT positive lorsqu'elle est maîtrisée grâce au dialogue interprofessionnel avec la thérapeute. Nous espérons ainsi contribuer à élaborer un programme de formation spécifique éclairé par la recherche récente dans lequel les complexités inhérentes à l'interprétation en santé mentale sont abordées sans *a priori* limitant.

English

In monolingual psychotherapy, research has shown that a positive therapeutic alliance (TA) is predictive of successful therapy, regardless of the underlying theoretical model. Studies investigating TA in interpreted bilingual settings indicate that a triadic TA is co-constructed between therapist, interpreter and patient, and is influenced by structural, situational, personal, verbal, paraverbal and non-verbal factors. In the light of these findings, we propose to include a module in interpreter education aimed at raising awareness of these factors, in particular the way in which the interpreter's interpersonal and emotional involvement can co-construct positive TA when it is monitored through interprofessional dialogue with the therapist. We hope in this way to contribute to the development of a specific educational programme informed by recent research in which the complexities of mental health interpreting are addressed without limiting preconceptions.

Nederlands

Onderzoek heeft aangetoond dat in eentalige psychotherapie een positieve therapeutische alliantie (TA) duidelijk verband houdt met succesvolle therapie, ongeacht het onderliggende theoretische model. Studies naar TA in getolkte tweetalige settings geven aan dat er een triadische TA wordt opgebouwd tussen therapeut, tolk en patiënt en dat die wordt beïnvloed door structurele, situationele, persoonlijke, verbale, paraverbale en non-verbale factoren. In het licht van die bevindingen stellen we voor om een module te integreren in de tolkopleidingen om tolken het belang te laten inzien van die factoren. Er kan dan in het bijzonder aandacht worden

gegeven aan de manier waarop de interpersoonlijke en emotionele betrokkenheid van de tolk een positieve TA kan co-construeren, als die betrokkenheid wordt gecontroleerd dankzij een interprofessionele dialoog met de therapeut. We hopen zo bij te dragen tot de ontwikkeling van een specifiek onderwijsprogramma dat op recent onderzoek is gebaseerd en waarin de complexiteit die inherent is aan tolken in de geestelijke gezondheidszorg aan bod komt zonder beperkende vooroordelen.

Русский язык

Исследования в области моноязычной психотерапии показывают, что позитивный терапевтический альянс (ТА) предопределяет успех терапевтического процесса, независимо от теоретической модели, лежащей в его основе. Исследования, рассматривающие ТА в двуязычной терапии, проведённой с помощью переводчика, показывают, что триадический ТА выстраивается совместно терапевтом, переводчиком и пациентом, и что на него влияют структурные, ситуационные, личностные, вербальные, паравербальные и невербальные факторы. В свете этих констатаций мы предлагаем включить в программу обучения переводчиков курс, направленный на повышение осведомленности переводчиков касательно этих факторов, в особенности относительно того, как межличностная и эмоциональная вовлеченность переводчика может способствовать совместному выстраиванию позитивного ТА, если она регулируется посредством межпрофессионального диалога переводчика с терапевтом. Этим предложением мы надеемся внести свой вклад в разработку специальной программы обучения, основанной на результатах новейших исследований, в которой сложности, присущие устному переводу в области психического здоровья, рассматриваются без ограничивающих предубеждений.

INDEX

Mots-clés

interprétation en santé mentale, alliance thérapeutique triadique, facteurs d'influence, implication interpersonnelle, implication émotionnelle, comportement verbal, paraverbal et non verbal

Keywords

mental health interpreting, triadic therapeutic alliance, influencing factors, interpersonal involvement, emotional involvement, verbal, paraverbal and non-verbal behaviour

AUTHOR

Anne Delizée
Anne Delizée est licenciée en traduction et en philologie slave, et docteure en Traductologie, Langues et Lettres. Elle est chargée de cours (professeur associé) à la Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Mons. Elle est spécialisée en interprétation de dialogue en contexte migratoire, tout particulièrement dans le secteur de la santé mentale. Ses recherches actuelles portent sur l'agentivité de l'interprète, notamment sur le plan relationnel, ainsi que sur les processus cognitifs inhérents à l'interprétation triadique. Sur le terrain, elle est interprète de dialogue en russe-français.
anne.delizee[à]umons.ac.be