

Motivation dans l'enseignement de l'interprétation de conférence (I.d.C)
Andrew Gillies 18.11.2006

Introduction

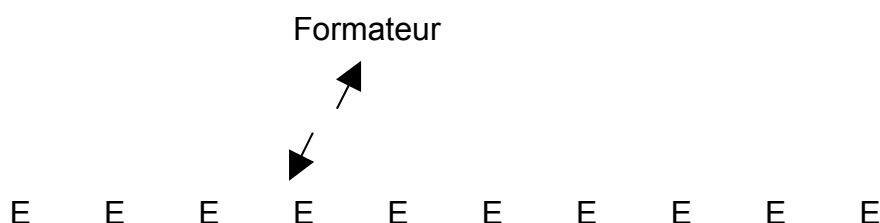
Je voudrais parler non pas de la spécificité de l'enseignement de l'I.d.C mais de ce qu'il a en commun avec l'enseignement d'autres compétences, c'est à dire les étudiants et leur niveau de motivation. De dire, "Je veux être interprète", n'est pas de la motivation dans le sens pédagogique du terme. Il incombe aussi au formateur de motiver ses étudiants.

Parmi les facteurs d'influence du niveau de motivation reconnus et appliqués dans l'enseignement de compétences autres que l'I.d.C, par exemple, les langues et la formation au management je vais en aborder trois. Ce sont: l'implication de l'étudiant¹, les stimuli sensoriels² et la perception du progrès³.

Implication

Il existe deux façons de mieux impliquer, et alors motiver, l'étudiant. Premièrement en augmentant son temps d'activité pendant le cours, deuxièmement en l'impliquant dans le contenu même du cours.

1. Dans le schéma traditionnel les étudiants sont assis face au formateur et soit le formateur parle à tous les étudiants soit le formateur parle avec un seul étudiant (E)⁴. Harmer appelle ce modèle *lockstep* (rythme figé).



Dans ce modèle les neuf étudiants qui ne dialoguent pas avec le formateur sont moins actifs et alors moins motivés. Lors d'un cours de 60 minutes comprenant 10 étudiants chaque étudiant sera actif pendant 6 minutes (6 x 10 étudiants = 60 minutes) pendant que le formateur est actif pendant 60 minutes. Pourtant ce n'est pas le formateur qui a besoin d'être actif!

Le travail à deux⁵ est une solution consistant à faire travailler ou parler les étudiants entre eux et non pas avec le formateur.

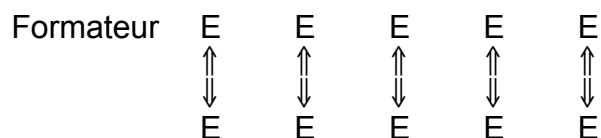
¹ D. H. Brundage, D. MacKeracher, *adult learning principles and their application to programme planning*, ontario, 1980, p. 21-31

² H. Puchta, *do and understand*, hove, 1992, p.5 ; K. L. Savage, *total physical response*, london, 1993

³ F. Margolis & C. Bell, *instructing for results*, minneapolis, 1986, p.18

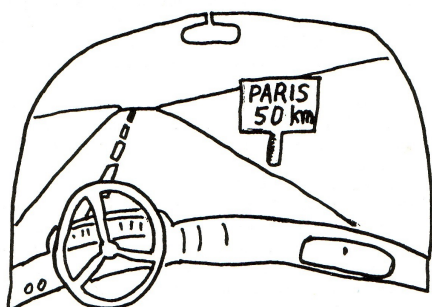
⁴ J. Harmer, *the practice of english language teaching*, london, 1991, p.237

⁵ J. Harmer, *the practice of english language teaching*, london, 1991, p.244 ; F. Margolis & C. Bell, *instructing for results*, minneapolis, 1986, p.18



Dans le même cours de 60 minutes, les 10 étudiants sont ainsi actifs pendant 60 minutes. Ces calculs peuvent paraître simplistes mais démontrent le temps gagné par ce type de modèle, qui peut-être appliqué dans les cours de I.d.C pour, entre autres, le brainstorming et l'évaluation de prestations en consécutive et simultanée. Sainz décrit aussi la mise en application de ce modèle en cours de traduction écrite⁶.

2. Impliquer les étudiants dans le contenu du cours veut dire que le formateur n'imposera pas de règles de grammaire ni de lignes directrices mais qu'il fera découvrir ces mêmes règles par les étudiants (sur la base d'une situation conçue justement à cette fin). Ayant découvert le contenu du cours lui-même, l'étudiant se l'approprie. Ainsi il sera plus enclin à se rappeler et appliquer⁷ ce contenu. A cette fin on peut adapter une expérience de Gile⁸, dans lequel il demande aux étudiants ce qu'ils diraient au conducteur pour communiquer l'information contenue sur le panneau dans l'image ci-dessous.



Les étudiants de Gile arrivent à des versions différentes mais correctes de cette même information. Une conclusion que l'on peut tirer de cette expérience est que la

⁶ J-M. Sainz, „student-centred corrections of translations”, [dans:] *teaching translation and interpreting 2.insights, aims, visions*, ed. C. Dollerup, A. Lindegaard, amsterdam, 1993, p.136-140

⁷ B. Quirke, *communicating corporate change*, london,1996, p.131

⁸ D. Gile, *basic concepts and models for interpreter and translator training*, amsterdam,1995, p.51

même information peut être communiqué de plusieurs façons – fameux principe de l'interprétation - c'est les idées et non pas les mots qui doivent être traduites⁹. En cours le formateur reproduit cette expérience, mais à la place de communiquer cette conclusion il demande aux étudiants de tirer leur propre conclusion. De cette façon ils découvriront ce fameux principe. On peut évidemment "faire découvrir" tout principe que l'on veut enseigner.

Stimuli sensoriels

Les stimuli sensoriels font appel à un ou plusieurs sens (exemple: les images). Les stimuli sensoriels agissent de deux façons sur la motivation. Premièrement, ils offrent une diversité dans le cours¹⁰. Deuxièmement ils servent à créer des associations dans l'esprit entre le stimuli utilisé et le contenu du cours, ce qui permet de se rappeler de ce qui a été appris plus facilement (surtout quand le stimulus - est réintroduit)¹¹. Mieux on apprend plus on est motivé. En pratique s'adresser au sens se fait plus facilement par le biais des images, des enregistrements et du mouvement. L'image ci-dessus en est un exemple. Les étudiants qui ont participé à cette expérience, ou qui ont "découvert" le principe eux-mêmes en cours s'en souviendront facilement à la seule réintroduction de cette image.

Le mouvement est un autre stimulus sensoriel. Il semble peut-être banal de faire changer de places les étudiants, mais cela peut offrir une diversité qui agit sur la motivation¹². De la même façon, si le formateur veut faire comprendre quelle portée de voix est nécessaire dans l'interprétation consécutive il vaut mieux placer l'étudiant dans un coin de la classe pour qu'il doive se faire entendre, que d'expliquer qu'il faut parler plus fort.

Perception du progrès

L'I.d.C est une compétence très complexe comprenant la maîtrise simultanée de plusieurs tâches difficiles. Comme pour tout autre compétence complexe, comme par exemple les langues étrangères, la période d'apprentissage est longue, et les progrès sont lents et difficiles à percevoir. Pourtant le sentiment d'avoir fait des progrès est un facteur de motivation important. Comment faire percevoir les progressions de l'apprentissage de l'I.d.C? Je cite quelques possibilités.

1. Le formateur annonce au début et à la fin de chaque cours ce qui sera, et a été appris. Ceci exige une certaine discipline, et des leçons bien planifiées, de la part des formateurs. De cette façon une attente est créée, puis satisfaite et rappelée dans un seul cours.

⁹ J-F. Rozan, *la prise de notes en interprétation consécutive*, Geneva, 1956, p.14

¹⁰ J. Harmer, *the practice of english language teaching*, london,1991, p. 7, 42, 259

¹¹ H. Puchta, *do and understand*, hove,1992, p.5; K. L. Savage, *total physical response*, london,1993

¹² J. Harmer, *the practice of english language teaching*, london,1991, p.11

2. Le formateur fait noter aux étudiants le contenu enseigné de chaque cours dans un cahier auquel les étudiants peuvent se référer à tout moment et dans lequel on voit clairement la progression des acquis le long de l'année¹³.
3. Le formateur crée soit un panneau sur un mur, ou plus moderne, un site web, sur lequel sont visibles les éléments appris chaque semaine. Dans les deux cas il existe un compte-rendu de la progression du cours. Un tel site est utilisé à l'ISIT en 2005 et 2006 - <http://interpretertraining.free.fr>.

Conclusion

Voilà brièvement décrits trois domaines dans lesquels on peut augmenter la motivation des interprètes-étudiants. Il en existe beaucoup plus, qui sont appliqués surtout dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère et la formation au management et dont vous trouverez des exemples dans la bibliographie.

Bibliographie

- D. H. Brundage, D. MacKeracher, *adult learning principles and their application to programme planning*, ontario, 1980
- D. Gile, *basic concepts and models for interpreter and translator training*, amsterdam, 1995
- J. Harmer, *the practice of english language teaching*, london, 1991
- R. Jones, *conference interpreting explained*, manchester, 1998
- F. Margolis & C. Bell, *instructing for results*, minneapolis, 1986
- H. Puchta, *do and understand*, hove, 1992
- B. Quirke, *communicating corporate change*, london, 1996
- J-F. Rozan, *la prise de notes en interprétation consécutive*, Geneva, 1956
- J-M. Sainz, „student-centred corrections of translations”, [dans:] *teaching translation and interpreting 2. insights, aims, visions*, ed. C. Dollerup, A. Lindegaard, amsterdam, 1993, p.133-142
- K. L. Savage, *total physical response*, london, 1993

¹³ J-M. Sainz, „student-centred corrections of translations”, [dans:] *teaching translation and interpreting 2.insights, aims, visions*, ed. C. Dollerup, A. Lindegaard, amsterdam, 1993, p.139