

CERLIS Series  
Volume 4

Cécile Desoutter, Dorothee Heller & Michele Sala (eds)

Corpora in specialized communication  
Korpora in der Fachkommunikation  
Les corpus dans la communication spécialisée

CELSB  
Bergamo

This ebook is published in Open Access under a Creative Commons License Attribution-Noncommercial-No Derivative Works (CC BY-NC-ND 3.0).

You are free to share - copy, distribute and transmit - the work under the following conditions:

You must attribute the work in the manner specified by the author or licensor (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work).

You may not use this work for commercial purposes.

You may not alter, transform, or build upon this work.



CERLIS SERIES Vol. 4

CERLIS

Centro di Ricerca sui Linguaggi Specialistici

Research Centre on Languages for Specific Purposes

University of Bergamo

[www.unibg.it/cerlis](http://www.unibg.it/cerlis)

CORPORA IN SPECIALIZED COMMUNICATION

KORPORA IN DER FACHKOMMUNIKATION

LES CORPUS DANS LA COMMUNICATION SPÉCIALISÉE

Cécile Desoutter, Dorothee Heller & Michele Sala (eds)

ISBN 978-88-89804-25-4

© CELSB 2013

Published in Italy by CELSB Libreria Universitaria

Via Pignolo, 113 - 24121, Bergamo, Italy

## Indice

MICHELE SALA / DOROTHEE HELLER / CÉCILE DESOUTTER Introduzione .....	11
---	----

### *I corpora in contesti accademici*

ALESSANDRA MOLINO

1. Compiling a Stratified Corpus for a Cross-cultural Study of Academic Writing: Methodological Challenges and Research Opportunities .....	27
---	----

PATRIZIA ANESA

2. Avoiding Plagiarism and Self-plagiarism through the Use of Corpora .....	55
--	----

GABRIELLA CAROBBIO / DOROTHEE HELLER / CLAUDIA DI MAIO

3. Zur Verwendung von Frageformulierungen im Korpus <i>euroWiss</i> .....	75
--	----

ANDREA ABEL / AIVARS GLAZNIEKS

4. „Ich weiß zwar nicht, was mich noch erwartet, doch...“ – Der Einsatz von Korpora zur Analyse textspezifischer Konstruktionen des konzessiven Argumentierens bei Schreibnovizen .....	101
--	-----

### *I corpora in contesti pedagogici*

DENISE MILIZIA

5. Phrasal Verbs and Phrasal Units: Political Corpora  
within the Walls of the Classroom .....135

CARMEN ARGONDIZZO / ASSUNTA CARUSO / IDA RUFFOLO

6. The Use of Specialised Corpora:  
From Research to Pedagogy .....165

ALESSANDRA LOMBARDI / SILVIA MOLETTA

7. Von der Hochschule in die Berufswelt und wieder zurück.  
Berufsbezogene Korpusarbeit im Unterricht *Deutsch als  
Fachsprache* .....189

NATACHA S.A. NIEMANTS

8. L'utilisation de corpus d'entretiens cliniques (français / italien)  
dans la didactique de l'interprétation en milieu médical .....209

### *I corpora in contesti legali*

MARCELLO SOFFRITTI

9. Konjunktiv in deutschsprachigen Gesetzbüchern .....239

DORIS HÖHMANN

10. Zur Untersuchung erweiterter Nominalgruppen mit Hilfe  
von Concrgrams. Eine sprachvergleichende Studie zum  
deutschen und italienischen Umweltrecht .....267

CHIARA PREITE / SILVIA CACCHIANI

11. Traduire la normativité dans les arrêts de la Cour de  
Justice de l'Union européenne :  
le cas des dispositifs en français et anglais .....297

MARIE-PIERRE ESCOUBAS-BENVENISTE

12. Predicati giuridici e schemi argomentali nelle sentenze della Corte. Approccio bilingue francese-italiano .....323

*I corpora in contesti professionali*

MICAELA ROSSI

13. Définition de nouvelles terminologies et communautés de professionnels : analyse de corpus en ligne dans le domaine de la dégustation du vin .....359

ERIK CASTELLO

14. Exploring Existential and Locative Constructions in a Learner and in an Expert corpus of Promotional Tourist Texts .....385

EUGENIA DAL FOVO

15. The Language of Interpreters on Television: Characteristics, Tendencies And Idiosyncrasies .....411

CÉCILE DESOUTTER

16. La prise en compte linguistique des femmes dans les discours électoraux : une étude sur corpus .....435

DANIO MALDUSSI

17. Anisomorphisme et relation de converse à l'épreuve des corpus spécialisés : le couple "créance"/ "crédit" par opposition à "credito" .....465

NATACHA S.A. NIEMANTS

## L'utilisation de corpus d'entretiens cliniques (français / italien) dans la didactique de l'interprétation en milieu médical

### 1. Introduction

Quand on parle de corpus dans la recherche et la didactique des langues, on pense généralement à des analyses quantitatives, à des investigations sur des éléments qui reviennent dans de grandes collections de textes écrits qu'un seul chercheur peut assez aisément construire. Lorsqu'on a à faire avec l'oralité de la parole (Galazzi 2002), on se heurte à la nécessité de transformer un discours oral dans un format analysable, ce qui requiert beaucoup de temps et d'énergie et ce qui limite la quantité de choses qu'un seul chercheur peut à la fois collecter et analyser.

Pour avoir des quantités de données orales qui se prêtent à des analyses quantitatives, les chercheurs s'engagent parfois dans des projets collectifs, où c'est l'ensemble de nombreux "sub-corpus" (Straniero Sergio / Falbo 2012) qui constitue une grande banque de données<sup>1</sup>. A cette fin, chacun de ces sous-corpus doit être construit de manière à satisfaire aussi bien les exigences locales d'un projet individuel que les exigences globales d'une entreprise partagée.

Dans ces pages nous nous attarderons sur deux exemples de sous-corpus bilingues français / italien. Le premier se compose d'entretiens simulés où deux professeurs et un étudiant jouent

---

1 C'est le cas, par exemple, de la banque de données outillée CLAPI (Corpus de Langue Parlée en Interaction), réalisée par le groupe ICOR (Université Lumière Lyon 2) et accessible à la page <<http://corpus.univ-lyon2.fr>>

respectivement le rôle du médecin italophone, du patient francophone et de l'interprète qui les aide à se comprendre (Tableau 1). Le second se compose d'entretiens cliniques réels, où de vrais médecins et patients communiquent avec l'aide d'un interprète dans des hôpitaux italiens et belges (Tableau 2).

Cet article s'articulera en trois volets : nous commencerons par préciser comment nous avons transcrit en conciliant des exigences locales et globales ; nous présenterons les quelques résultats de l'analyse des deux sous-corpus, ainsi que la manière dont ces résultats peuvent informer la formation des interprètes de dialogue ; nous finirons en avançant une proposition d'utilisation pédagogique du sous-corpus réel.

## 2. La transcription des entretiens cliniques

La transcription est le résultat de choix interprétatifs (*quoi* transcrire ?) et représentatifs (*comment* transcrire ?) qui se font entre deux ambitions en quelque sorte contradictoires : celle de transcrire tout ce que l'on entend et celle de faire en sorte que la transcription soit lisible. La transcription est donc une affaire de compromis qui dépendent du cadre théorique et des objectifs du chercheur.

La méthode de transcription choisie ne fait pas de grande différence quand on a à faire avec un nombre restreint d'interactions. Le chercheur connaît si bien ce qu'il transcrit, qu'il peut aisément localiser les faits linguistiques qui reviennent et / ou qui l'intéressent dans le cadre de son projet. Mais si l'on envisage de réutiliser le sous-corpus pour d'autres fins, voire dans le cadre d'un projet collectif, il faut alors prévoir la possibilité de modifier aussi bien le *quoi* que le *comment*.

### 2.1. Le logiciel EXMARaLDA

Le logiciel EXMARaLDA (Schmidt 2004) a été notre choix de compromis, dans la mesure où il permet d'ajouter et de cacher des détails – intervenant donc sur le *quoi* transcrire – ainsi que de visualiser et d'exporter les interactions en de multiples formats – ce qui relève plutôt du *comment*.

Ce logiciel fonctionne comme dans une notation musicale où à chaque interlocuteur correspond une ligne et où d'autres lignes peuvent être ajoutées pour de plus amples détails et / ou cachées lorsque ceux-ci n'intéressent pas (Figure 1). Prenons l'exemple de nos propres transcriptions. Une exigence locale de notre projet était la nécessité de transcrire les énoncés des participants italophones et francophones ainsi que les silences dans leurs conversations. Si un autre chercheur disposait de nos transcriptions, il pourrait bien vouloir ajouter des informations sur la façon dont ces énoncés sont prononcés ou, encore, des traductions de ces énoncés pour un public qui ne parle ni l'italien ni le français. Il lui suffirait d'ajouter deux lignes. Ce même chercheur pourrait tout aussi simplement cacher la ligne des silences [s] ou celle que nous avons consacrée à la description d'événements concurrents [e] au cas où ces informations ne seraient pas pertinentes à son projet.

	9 [08:20.]	10 [08:20.8]	11 [08:21.5]	12 [08:23.1]	13 [08:25.2]
[s]	<pausa>				
[e]					
OPE [v]		buongiorno			
INT [v]			<pausa> bonjour madame		buongiorno dottore
PAZ [v]				<dur=1> bonjour docteur	

Figure 1. La notation musicale.

De plus, EXMARaLDA relie automatiquement la transcription à l'audio qui lui correspond : en double cliquant sur un segment, on peut visualiser et écouter le morceau de ligne sonore concerné (Figure 2). Cela facilite le travail du premier chercheur, qui peut revenir sur les transcriptions et les affiner, et également celui des chercheurs

successifs, qui pourront ajouter de plus amples détails sur un segment en l'écoutant à nouveau.

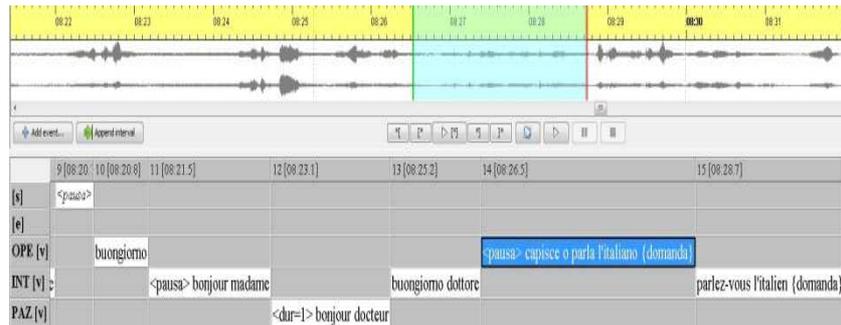


Figure 2. Le lien avec l'audio.

Par ailleurs, ce logiciel dispose d'un outil d'interrogation intégré, EXAKT, qui permet à tout instant de faire une concordance et de vérifier la fréquence d'un fait linguistique (cf. l'hésitation *ehm* dans la Figure 3).

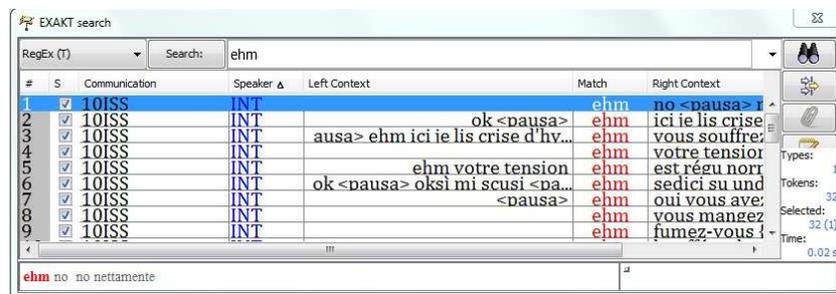


Figure 3. L'outil d'interrogation.

Le dernier avantage, et non des moindres, est la possibilité d'exporter les transcriptions en plusieurs formats, choisissant ainsi *comment* traiter les données en fonction du type d'analyse. On peut choisir, entre autres : un format RTF, pour visualiser en notation musicale sur des ordinateurs qui n'ont pas le logiciel installé ; un format TXT, pour

visualiser ce que les participants se disent tour par tour ; un format HTML, pour le partage des données sur la toile suivant soit la progression temporelle soit l'enchaînement des tours de l'interaction ; et un format XML, pour l'interrogation du corpus avec d'autres logiciels. Compte tenu de tous ces formats et de la distinction proposée par Straniero Sergio et Falbo entre "spoken corpus" et "speech corpus" (2012 : 31-32), EMARaLDA donne la possibilité de créer les deux : à la fois une collection de transcriptions de données audio ou vidéo (*spoken corpus*) et un corpus multimodal où les transcriptions et les fichiers audio / vidéo font partie du corpus lui-même (*speech corpus*).

### 3. La linguistique informe la didactique

D'après une perspective pragmatique, le *contexte* de l'interaction contribue largement à la construction du sens. Un énoncé comme "les poissons levez la main"<sup>2</sup> assume une signification différente en fonction du contexte dans lequel il est prononcé : dans le contexte d'une école, il pourrait signifier que tous les enfants du signe des poissons doivent lever la main ; dans le contexte d'un restaurant, il pourrait signifier que ceux qui mangeront du poisson, et non pas de la viande, doivent faire autant.

Puisque comprendre ce qui est dit est fondamental pour communiquer les uns avec les autres, les recherches sur la langue parlée ont essayé d'expliquer le fonctionnement de la *compréhension*. Ils l'ont d'abord traitée comme un fait cognitif, privé, individuel et puis, suite aux études ethnométhodologiques, comme un accomplissement collectif et public (Mondada 2011 : 542). En

---

2 Nous payons notre double dette envers Jacques Cosnier, qui a l'habitude d'utiliser cet exemple, et Véronique Traverso, qui l'a emprunté lors d'un cours qu'elle a tenu à nos étudiants de traduction et médiation française à l'Université de Modène et de Reggio Emilia le 16 mars 2012.

d'autres termes, on a cessé de faire des hypothèses sur ce qu'un locuteur pouvait bien vouloir dire avec son énoncé en se basant sur le contexte dans lequel celui-ci était prononcé (cf. l'école ou le restaurant), et on a commencé à concevoir la compréhension comme quelque chose qui a à faire avec ce qu'un deuxième participant *fait* en réponse à ce que le premier a dit. La compréhension n'a donc plus été traitée comme un procès mental, mais elle a été mise en relation avec l'*action successive* accomplie par le co-participant.

Cette *succession* a été mieux précisée par l'Analyse Conversationnelle (AC : Sacks *et al.* 1974, Traverso 1999), qui a contribué à élargir le domaine d'enquête traditionnel de la linguistique et fourni une théorie du contexte qui lui faisait défaut.

Car si le rôle de la dépendance contextuelle des énoncés a fini par être reconnu par la plupart des théories linguistiques qui s'intéressaient au sens des énoncés, ces dernières manquaient d'une conception du contexte qui soit accessible à l'enquête empirique. (De Fornel / Léon 2000: 145)

Cela a été possible grâce à l'idée de *contexte séquentiel*, selon laquelle l'interprétation d'énoncés elliptiques tels que "les poissons levez la main" dépendrait de leur collocation dans des séquences d'actions où l'action accomplie par un premier locuteur *projette* une action adéquate de la part de l'interlocuteur et où la compréhension est naturellement montrée par le fait que les participants continuent la conversation et par la manière choisie. En observant les (*ré*)actions des interlocuteurs aux tours de parole qui précèdent (dans l'exemple susmentionné, le fait que quelqu'un lève la main), l'AC explique donc comment les participants interprètent les actions de leurs pairs (par ex. comme un ordre adressé à certains) et comment ils aboutissent à une co-construction de l'interaction et à une co-compréhension de ce qui se passe (par ex. vérifier la commande avant de la passer).

Cette même *séquentialité*, qui est particulièrement visible dans des couples adjacents de tours comme Question-Réponse ou Invitation-Acceptation, existe aussi dans les entretiens cliniques en présence d'un interprète. Mais entre les *actions et (ré)actions* des interlocuteurs primaires (médecin / patient) il y a la compréhension de l'interprète de dialogue : tout en devant idéalement limiter son

intrusion dans la conversation, ce dernier ne peut pas se passer de donner sa propre interprétation de la parole à traduire, ce qui ouvre un débat sur la place de l'interprète dans l'entretien.

Avec sa distinction théorique entre *traduction* et *coordination*, Wadensjö (1998) a été la première à montrer que cette place n'est pas uniquement celle d'un traducteur qui répète, dans une autre langue, ce qui a été dit par autrui. C'est également celle d'un participant à part entière qui, en vertu de son bilinguisme, coordonne l'échange entre deux ou plusieurs personnes qui ne partagent pas la même langue, jouant ainsi un double rôle dans la construction de la compréhension (Wadensjö 2002). Depuis les études de cette chercheuse suédoise, un intérêt croissant a été accordé à la place des interprètes de dialogue dans l'interaction (Bolden 2000, Davidson 2000 et 2002, Traverso 2003, Biagini 2011, Merlino en cours de publication) et à la façon dont ils exercent leur fonction de coordinateurs de l'échange (Baraldi / Gavioli 2012).

Les pages qui suivent voudraient apporter une contribution à ce vif débat en présentant les quelques résultats de nos analyses conversationnelles. Nous montrerons :

- comment l'analyse d'entretiens simulés peut aider à comprendre quelle est la place de étudiant-interprète dans l'interaction ;
- comment l'analyse d'entretiens réels peut montrer quelle est la place de l'interprète-professionnel dans l'interaction ;
- comment les deux peuvent être combinées pour réfléchir à des parcours de formation plus adéquats.

Nous passerons enfin de la réflexion à la pratique, en proposant un jeu de rôle qui pourrait mieux préparer les étudiants à prendre leur place dans les interactions réelles.

### *3.1. Données didactiques*

L'enseignement de l'interprétation de dialogue a été fortement influencé par la littérature sur l'interprétation de conférence (cf. Gile 1995, Falbo *et al.* 1999, Seleskovitch / Lederer 2002). Traditionnellement divisée entre textes à caractère descriptif et

prescriptif, cette littérature est diversement présente dans les programmes des cours universitaires (Benelli / Raccanello 2004), qui tout en étant profondément différents semblent d'accord sur un point : on apprend l'interprétation *en faisant* de l'interprétation. En effet, les cours et les examens d'interprétation de conférence se structurent pour la plupart comme des simulations de simultanées et de consécutives où l'étudiant-interprète met en œuvre des stratégies qui vont vraisemblablement se révéler utiles dans son futur professionnel.

Ce qui fonctionne depuis plusieurs décennies dans la formation des interprètes de conférence a été progressivement utilisé dans la formation des interprètes de dialogue. Toujours partant de l'idée que l'on apprend *en faisant*, la didactique de l'interprétation de dialogue se base sur l'utilisation, aussi bien en classe qu'en salle d'examen, de simulations d'interactions où l'étudiant *fait* l'interprète pour deux professeurs qui feignent de ne pas se comprendre. Tout en allant de pair avec d'autres modes d'enseignement et d'évaluation<sup>3</sup>, ces simulations représentent le "noyau dur" des unités didactiques (Ballardini 2006 : 66). C'est justement en raison de leur fréquence d'utilisation, ainsi que de leur apparente proximité à la réalité qu'elles mettent en scène, que nous avons choisi les simulations en contexte d'examen comme premier objet d'analyse<sup>4</sup>.

Dans les données examinées, deux professeurs et un étudiant simulent un entretien clinique entre un médecin italophone et un patient francophone communiquant à travers un interprète bilingue. Cette simulation se base sur un scénario qui généralement s'inspire d'une situation réelle et qui présente tous les tours de parole des interlocuteurs primaires. Pour que le jeu se déroule comme prévu, l'étudiant-interprète doit donc traduire fidèlement tout ce qu'ils disent.

---

3 Dont les plus répandus semblent être la traduction à vue de et vers la langue étrangère et la discussion des rôles de l'interprète sur la base de la littérature (cf. par ex. Mack / Russo 2005, Rudvin 2006, Bancroft / Rubio-Fitzpatrick 2011).

4 Les raisons qui nous ont amené à choisir les simulations en salle d'examen plutôt que celles en salle de classe, que nous avons également enregistrées, sont détaillées dans Niemants (2012a : 83).

Le corpus que nous avons sélectionné pour l'analyse se compose de 12 interactions à durée variable, pour un total d'à peu près 3 heures d'enregistrement.

Interactions simulées						
N°	Nom fichier	Sexe	Niveau	Autre langue	Durée	Sujet
1ISS	090527_010	F	1ère Langue	Russe	13.54 minutes	Abdomen A
2ISS	090527_003	F	1ère Langue	Anglais	14.37 minutes	Cyanose
3ISS	090527_004	F	1ère Langue	Anglais	16.54 minutes	Céphalée
4ISS	090610_000	F	1ère Langue	Espagnol	14.29 minutes	Jambes enflées
5ISS	090610_003	F	1ère Langue	Anglais	14.38 minutes	Toux
6ISS	090527_005	F	1ère Langue	Espagnol	20.45 minutes	Palpitations
7ISS	090527_008	F	1ère Langue	Russe	17.11 minutes	Dyspnée
8ISS	090527_012	F	1ère Langue	Anglais	12.41 minutes	Évanouissement
9ISS	090529_003	F	2ème Langue	Anglais	17.14 minutes	Abdomen B
10ISS	090529_007	F	2ème Langue	Anglais	13.59 minutes	Hypertension
11ISS	090610_004	M	1ère Langue	Anglais	11.02 minutes	Céphalée
12ISS	090529_006	F	2ème Langue	Anglais	14.46 minutes	Toux

Tableau 1. Les entretiens cliniques simulés.

En observant ces 12 entretiens simulés avec les lentilles analytiques de l'AC, nous avons remarqué deux phénomènes récurrents, que nous allons résumer en présentant quelques exemples représentatifs.

Primo, les simulations se déroulent suivant le modèle "idéal" de l'interprétation de dialogue (cf. Wadensjö 1998 : 104). D'après ce modèle, appelé AIBIA, l'interprète (I) traduirait, tour-par-tour, les messages du faux médecin (A) et du faux patient (B) en utilisant la première (EX 1) ou la troisième (EX 2) personne.

(EX 1)

01 A mm hm (.) va bene lei fuma signora ?  
 02 I **est-ce que vous fumez ?**  
 03 B non je ne fume pas  
 04 I **no non fumo**

(EX 2)

- 01 A signora lei lavora al computer ?  
 02 I **est-ce que vous travaillez avec l'ordinateur?**  
 03 B (1) ah non non non je ne travaille pas docteur  
 04 I **non lavora**

Comme le montrent les exemples ci-dessus, l'interprétation équivaut à une activité de traduction d'énoncés isolés, qui sont reproduits sans en négocier la compréhension et sans interférer avec les "unités de traduction" (Martin 2009) proposées par A et B. L'étudiant ne fait généralement pas de demandes d'éclaircissement s'il n'a pas bien compris (préférant une mauvaise traduction à une négociation de sa compréhension) et il ne commence pas à parler avant que le tour de parole du locuteur qui précède n'ait atteint un "point de complétude" (Mondada 2007).

Secundo, les quelques éloignements du modèle AIBIA que nous avons repérés dans nos données didactiques montrent une orientation à l'évaluation de l'étudiant-interprète. Pas de quoi s'émerveiller, diront certains, étant donné le contexte d'examen dans lequel les simulations se déroulent. Et pourtant, quelque chose d'intéressant se dégage, nous semble-t-il, des trois exemples qui suivent.

Dans l'EX 3, A prend la parole immédiatement après la traduction, dans une place qui serait *idéalement* de B, afin d'énoncer d'autres unités à traduire. Ses tours commencent par un *mm hm* qui revient fréquemment dans nos données didactiques et qui paraît correspondre à une évaluation positive de ce qui vient d'être traduit.

(EX 3)

- 01 A signora respiri profondamente (.) a bocca aperta  
 02 I ehm respirez profondément la bouche ouverte  
 03 A (.) **mm hm (.) adesso respiri solo con il naso**  
 04 I maintenant seulement par le nez  
 05 A **mm hm (.) tossisca**  
 06 I tousssez  
 07 A **mm hm (.) apra la bocca**  
 08 I ouvrez la bouche



l'interprète pour communiquer. Mais si on y regarde de plus près, c'est le contraire : tout en étant, dans la fiction du jeu de rôle, le seul locuteur bilingue, l'interprète n'a pas la responsabilité de la communication. C'est A, le faux médecin, le véritable *metteur en scène* de la conversation (cf. Orletti 2000) : c'est lui qui contrôle l'allocation des tours et c'est lui qui coordonne l'interaction en bloquant toute initiative qui s'éloigne de la traduction tour-par-tour et en décidant ainsi de la place de l'étudiant-interprète dans l'entretien.

En l'absence du cadre du jeu, dans les données réelles, l'interprète-professionnel occupe une place bien différente.

### 3.2. Données réelles

Le corpus de données réelles que nous avons sélectionnées pour l'analyse se compose de 12 entretiens cliniques à durée variable, pour un total d'à peu près 3 heures d'interaction en présence d'un intermédiaire linguistique professionnel<sup>5</sup>.

Interactions réelles						
N°	Nom fichier	Sexe	ID interprète	Autre langue	Durée	Sujet
1BCH	100531_000	F	INT-B1	-	32.15 minutes	Infection
2BCH	100512_000	F	INT-B1	-	14.44 minutes	Orthopédie
3BCH	100330_000	F	INT-B1	-	17.34 minutes	Logement
4BCH	100315_000	F	INT-B2	-	7.47 minutes	Carte Bleue
5BCH	100322_000	F	INT-B2	-	3.35 minutes	Données
6BCH	100420_000	F	INT-B2	-	4.17 minutes	Prise de sang
7IREa	A0020313 +	F	INT-I1	Arabe	15.00 minutes	Problème aux yeux (A et B)
7IREb	A0090330				6.11 minutes	
8IRE	A0030322	F	INT-I1	Arabe	42.30 minutes	Grossesse
9IFC	D0091019	F	INT-I2	Arabe	3.32 minutes	Écographie
10IFCa	D0111021 +	F	INT-I2	Arabe	26.58 minutes	Grossesse
10IFCb	D0121021				5.33 minutes	
11IRN	02 Francese	F	INT-I3	Allem., Russe	8.30 minutes	Péricardite
12IRN	05 Francese	F	INT-I3	Allem., Russe	3.03 minutes	Péricardite

Table 2. Les entretiens cliniques réels.

5 Nous qualifions de "professionnel" toute personne préposée à et payée pour un service d'interprétation de dialogue, et cela indépendamment de sa formation (qui peut être universitaire, comme dans le cas de l'INT-I3, ou autre, comme dans les autres cas).



Dans les premiers tours de cet extrait, la traduction tour-par-tour de I n'est pas suivie de la réponse de la patiente, qui signale sa réception (cf. *mm hm*) mais garde le silence (cf. les pauses aux tours 03, 06, 08). I pose donc plusieurs questions de promotion de la narration afin que B réponde, enfin, à la question posée par le médecin au premier tour. Nous observons, en outre, que les activités de traduction et de promotion de la narration s'entrelacent avec une activité de "co-interviewing" (Davidson 2000). N'ayant pas encore obtenu la réponse qu'elle est censée traduire, I récupère une information qu'elle avait collectée auparavant, pendant l'interview du patient que le médecin lui-même l'avait précédemment déléguée à faire.

En analysant les entretiens réels nous avons également remarqué que l'idée sur laquelle se base l'enseignement de l'interprétation de dialogue, à savoir le fait que les deux interlocuteurs primaires ne se comprennent point, ne correspond pas à la réalité. En effet : le patient, qui vit depuis un certain temps dans le pays d'accueil, a une certaine compétence active et passive dans la langue des institutions ; et le médecin, qui a de plus en plus à faire avec des étrangers, a une certaine compétence, du moins passive, dans la langue du patient. Ces compétences se manifestent de deux manières : parfois les interlocuteurs primaires n'attendent pas la traduction de I et réagissent directement au tour de l'autre manifestant ainsi leur compréhension (cf. tour 09) ; d'autres fois ils prononcent des mots dans la langue de l'autre faisant de véritables commutations de code (cf. le signe §, aux tours 03 et 11).

(EX 7)

01 A raffreddore ?  
 02 I hm  
 03 A § rhume et et lacrimation ?  
 04 B si si  
 05 I hm  
 06 (.)  
 07 A da quanto tempo ?  
 08 (.)  
 09 B ehm (.) § due giorno tre giorno

(55 secondes omises)

- 10 I tu as [tu as déjà fait ehm la visite] ?  
 11 B [si j'ai fait § ho fatto visita]  
 12 A e cosa t'han detto ?  
 13 B hein  
 14 (.)  
 15 A cosa ti hanno detto ?  
 16 I **qu'est-ce qu'il a dit le docteur ?**  
 17 B (.) ehm il dottor niente  
 18 A [non hai non hai la risposta] ?  
 19 I [pour les yeux pour les yeux le feuil] ? la  
     réponse du docteur tu es ehm tu as  
     porté la

Ces initiatives des interlocuteurs primaires ouvrent des scénarios inédits pour l'interprète de dialogue : du moment que sa place traditionnelle de traducteur n'est pas nécessaire, l'interprète doit négocier de nouveaux rôles dans l'interaction. Comme cela se dégage de l'extrait qui précède, un nouveau rôle paraît consister à *veiller* sur le déroulement de l'entretien et sur la compréhension des participants et à intervenir lorsqu'ils manifestent des problèmes de communication, soit parce qu'ils ont mal compris, soit parce qu'ils ne parviennent pas à s'exprimer ou à répondre directement à l'autre. C'est par exemple le cas du tour 16, où I se réinsère dans l'interaction pour traduire la question formulée par le médecin au tour 12, puisque contrairement à ce qui s'était passé avant (tours 04 et 09), le patient ne répond pas de façon autonome.

### 3.3. Quelques réflexions sur la formation

Si l'on rapproche les résultats de nos analyses sur les sous-corpus didactique et réel, on s'aperçoit des limites pédagogiques de simulations où :

- Les étudiants n'exercent qu'une activité de traduction tour-par-tour, ce qui, comme nous l'avons montré dans les exemples, n'assure pas la compréhension ;
- Les étudiants ne s'exercent pas à (ré)agir autrement qu'en traduisant, alors qu'il peut y avoir des cas où la traduction n'est pas nécessaire ni fonctionnelle à la communication (cf. les

manifestations de plurilinguisme du médecin et du patient) et des cas où d'autres actions peuvent contribuer à la compréhension et participation des interlocuteurs (cf. les questions de promotion) ;

- Les étudiants ne s'exercent pas à la responsabilité de la communication entre médecin et patient puisque (a) les deux se comprennent parfaitement, même s'ils font semblant de ne pas se comprendre (cf. *cosa dice ?*) et (b) ce n'est pas l'étudiant qui coordonne l'interaction bilingue.

Nous proposons donc une approche didactique partiellement différente, où l'activité du jeu de rôle se base sur notre corpus d'entretiens réels et où les interprètes s'entraînent à réagir aux tours de parole de véritables médecins et patients, réfléchissant à la responsabilité communicative qu'ils exerceront dans leur profession future.

#### 4. Une proposition d'utilisation pédagogique

Dans ce qui suit, nous allons montrer comment un corpus construit pour des fins de recherche telles que les nôtres pourrait être réutilisé pour des fins pédagogiques. Ce que nous proposons a été imaginé *pour* et testé *dans* des classes d'interprétation de dialogue, mais cela n'empêche pas de l'appliquer à d'autres contextes didactiques, dont l'enseignement des langues étrangères et secondes nous semble, à présent, le premier candidat.

##### 4.1. Un jeu-de-rôle particulier

Le type d'activité que nous présentons s'inspire du *Conversation Analytic Role Play Method* ou CARM (Stokoe 2011a). Cette méthode a été mise au point pour former des professionnels pour qui l'interaction orale revêt une importance considérable. Elle consiste à

montrer aux professionnels la vidéo d'une interaction réelle et à la bloquer à un tour particulier en leur demandant de :

- réfléchir aux problèmes qui se sont éventuellement générés dans l'interaction jusqu'à ce moment-là ;
- produire des *actions successives* au tour bloqué.

L'utilisation de cette méthode avec, par exemple, les médiateurs de conflits a montré que même ceux qui avaient une certaine expérience professionnelle avaient des difficultés à prévoir et à fournir les *actions successives* de leurs collègues. Cela nous semble avoir des implications pour la didactique qui se base sur le jeu de rôle traditionnel, car si l'on ne sait pas ce qui se passe dans une interaction réelle, comment peut-on la simuler de façon authentique ? (cf. Stokoe 2011b : 5). Si cela est vrai pour des médiateurs qui exercent déjà la profession, cela est d'autant plus vrai pour des étudiants-interprètes qui doivent passer de la formation à une profession qu'ils n'ont généralement pas encore exercée. C'est pourquoi nous proposons une simulation particulière, qui puisse les aider à prendre leur place dans l'interaction et à passer ainsi du jeu à l'exercice de leur(s) rôle(s).

Cette activité consiste à faire écouter / lire<sup>6</sup> aux étudiants quelques tours d'un entretien réel en présence d'un interprète et à bloquer la reproduction à un certain point, qui sera indiqué ci-dessous par un astérisque, en leur demandant de produire l'*action successive*. L'on montre ensuite aux étudiants comment a (ré)agit l'interprète professionnel et l'on réfléchit aux conséquences de cette (ré)action pour le déroulement de l'entretien.

Le choix des extraits à utiliser dépend de l'approche du formateur, qui peut être qualitative et / ou quantitative : dans le premier cas, il choisira des exemples qu'il considère comme qualitativement intéressants ; dans le second, il choisira des exemples qui reviennent fréquemment dans le corpus. Pour ce qui est des deux extraits que nous présentons à titre d'exemple, et que nous avons

---

6 Ne disposant pas de données vidéo, nous nous sommes limité à montrer la transcription des tours en même temps que l'enregistrement audio correspondant.



21 B mm [hm]  
 22 I [tredici] più o meno  
 23 A ok tredici anni

L'utilisation de cet extrait permet aux étudiants de réfléchir sur : (1) la construction des tours en fonction de l'interlocuteur, ce que Sacks *et al.* (1974 : 727) appellent *recipient design* (cf. la simplification terminologique de "règles" à "sang"); (2) les pauses à valeur de tour comme possibles signaux de non-compréhension demandant l'intervention du responsable de la communication (cf. l'interprète qui réagit en reformulant quatre fois, de manière de plus en plus simple, la question du médecin); (3) l'intersection de plusieurs activités (cf. la traduction, la promotion de la narration et le *co-interviewing*). Cet extrait permet en outre de réfléchir sur une difficulté qui semble caractériser les patients provenant de certaines régions africaines : celle de placer les événements dans le temps et, de ce fait, de fournir les réponses précises que les médecins occidentaux souhaitent (cf. Mazzetti 2003). L'extrait peut donc servir de point de départ pour une discussion plus ample, ainsi que d'incitatif à la lecture d'approfondissement.

Le deuxième extrait qui se prête au CARM est tiré d'une longue interaction entre un (autre) médecin et une (autre) femme enceinte. Comme cela se dégage des premiers tours que nous avons montrés aux étudiants, tout en ayant un permis de séjour régulier, cette femme n'a pas de médecin dans la ville de Castelfranco<sup>7</sup>. Le médecin lui dit donc de se rendre dans un bureau qui s'appelle *Saub*.

(EX 9)

01 I tu as le permis de séjour ici  
 02 B mm hm  
 03 I sî lei è regolare [vedi]  
 04 A [ah]  
 05 I solo che non ha il medico qua a Castelfranco  
 06 (.)  
 07\* A allora le diciamo di andare al Saub è

---

7 Tous les noms propres ont été changés pour des raisons de respect de l'intimité de la vie privée des participants.

Après avoir demandé aux étudiants de *(ré)agir* au tour 07, nous avons de nouveau comparé leurs *actions successives* avec celles de l'interprète professionnelle, qui tout d'abord négocie avec le médecin la validité du permis de séjour de la patiente et qui produit ensuite une traduction "élargie" du tour original (cf. les "expanded renditions" de Wadensjö 1998), précisant la rue du bureau auquel la patiente devra se rendre ainsi que la raison pour ce faire.

- 08 I (.) allora aspetta (.) sto guardando qua (1) valido  
 fino al dodici dieci duemiladieci
- 09 (.)
- 10 A quindi va bene quest'anno ci rientra (1) dodici  
 dieci ottobre
- 11 I hm parce que tu dois aller (1) à (1) al Saub (.) via  
 Mandorla (1) pour choisir le médecin de  
 base
- 12 (1)
- 13 I ok ?
- 14 B hm

L'action de l'interprète au tour 11 montre encore une fois son orientation à la construction du tour pour l'interlocuteur et elle invite les étudiants à réfléchir sur les conséquences de ce type de *(ré)action traductive* pour la compréhension de la patiente, qui est d'ailleurs immédiatement vérifiée par un *ok ?*. Dans un souci de clarté, l'interprète va jusqu'à profiter d'un silence de 3 secondes qui se crée un peu plus tard dans l'interaction, pour s'assurer que la patiente comprenne comment arriver à ce bureau. La continuation de l'extrait montre en effet que l'interprète donne à la patiente toutes les indications (verbales et écrites) nécessaires pour s'y rendre seule, en construisant avec elle une séquence d'instructions :

- 15 (3)
- 16 I tu demandes à quel à quelqu'un qui (1) qui connaît  
 bien ehm Castelfranco de t'accompagner  
 là-bas
- 17 B mm hm

- 18 I (.) hein (.) c'est pas lointain c'est c'est via  
Flaminia (1) ehm avec le l'autobus num  
numéro deux (1) et tu vas là Saub Sob
- 19 (.)
- 20 B [Saub]
- 21 I [scri] écris si c'est écrire ça ehm allora (2) je te  
l'écris ici (.) via Mandorla (.) ehm  
autobus (.) numéro deux (.) pour aller  
(.) ça c'est l'autobus qui porte à  
Modena
- 22 B mm hm
- 23 I de la direction de Re de Reggio
- 24 B hm
- 25 I pour (.) aller (.) à (.) Reggio je je le mets ici  
(.) ehm (1) ok donc (.) Saub (1) pour  
la (.) tessera ehm si pour la tessera  
(.) sanitaria (3) choisir (2) le (.)  
médecin (1) de base (.) ou de famille  
(.) ok (.) donc tu vas tu tu peux aller  
toute seule (.) aussi sur l'autobus  
c'est pas difficile tu fai tu fais voir  
cette cette adresse là
- 26 B mm hm
- 27 I et te peut il te porte le chauffeur il te porte ehm  
là-bas (.) ehm puis c'est pas difficile  
(.) tu entres tu tu demandes là-bas (.)  
ok ?
- 28 B si (.) ok

La présentation de cet exemple amorce une réflexion sur ce que *être responsable de la communication* peut effectivement signifier. Les étudiants observent que dans *la vie réelle* la compréhension entre les interlocuteurs n'est pas assurée par la traduction tour-par-tour et que les éloignements du modèle AIBIA peuvent justement servir à les mettre dans les conditions de se comprendre (cf. l'*ok ?* qui sert à vérifier leur compréhension ou la traduction élargie et les indications qui servent à la promouvoir). La dernière partie de l'exemple permet en outre de sensibiliser les étudiants aux signaux qui peuvent manifester la compréhension ou la non-compréhension des participants (cf. la présence de *mm hm* ou de pauses à valeur de tour), ce qui peut s'avérer utile dans des milieux où les interlocuteurs

primaires ont une certaine compétence active et passive dans la langue de l'autre et où les interprètes pourraient donc être appelés à jouer un nouveau rôle de *vigilants* de la communication (cf. 2.2 ci-dessus).

En somme, l'activité que nous proposons nous semble assurer une plus grande "authenticité" de la simulation (Ellis 2003), puisque celle-ci reproduit les mêmes situations et les mêmes formats d'interaction que les entretiens réels. Et si l'on en croit Widdowson, pour qui l'authenticité des activités didactiques réside plus dans la réaction de l'étudiant que dans la reproduction de la réalité (1978 : 90), ce type d'activité nous semble offrir au futur interprète l'opportunité de *(ré)agir* plus authentiquement aux tours de vrais médecins et patients.

## 5. En guise de conclusion

Les dimensions de nos sous-corpus ainsi que le type d'analyse que nous voulions en faire nous ont dirigée vers une approche qualitative. Cela n'empêche que les résultats et les premières applications de notre étude peuvent servir de "rampe de lancement" pour des recherches quantitatives (cf. Straniero Sergio / Falbo 2012 : 36).

Prenons le cas des commutations de code, qui peuvent être aisément comptées si elles ont été préalablement annotées (cf. Niemants 2012b). Il serait sans doute souhaitable de vérifier la fréquence de ce phénomène dans une grande banque de données afin de justifier des changements dans la formation des étudiants aux multiples rôles de l'interprète de dialogue. Si, comme nous avons raison de le croire (cf. Baraldi / Gavioli 2012), ce phénomène revenait dans d'autres sous-corpus d'entretiens cliniques, et si ceux-ci étaient transcrits avec EXMARaLDA ou d'autres logiciels compatibles, on pourrait utiliser EXAKT pour localiser des séquences quantitativement intéressantes à jouer avec le CARM. Une fois les transcriptions achevées, cet outil permet de visualiser les concordances et, en double cliquant sur l'une d'entre elles, de lire et

d'écouter la séquence dans laquelle elle se trouve, soit en notation musicale, comme dans la figure ci-dessous, soit tour-par-tour.

The screenshot shows a software window titled 'CONCORDANCE [2014]'. It displays a list of utterances in a table with columns for 'Speaker', 'utterance', and 'self Content'. The utterances are in Italian and include phrases like 'tutte le piedi ehm lo stesso -causa- uno piedi qua', 'grazie mille allora', 'va e viene o ce l'ha avuta una volta la', 'che mi ha fatto un'operazione (domanda)', 'perché Anita have you got the same too (domanda)', 'ehm le so!', 'ehm -causa- les yeux', and 'si l'ai fat -causa- -causa- ehm tu sai si ehm'. Below the table, a detailed view of a selected utterance is shown, including its phonetic transcription: 'OPE1 [V] raffredore (domanda) | #thane et et l'acromation (domanda) | da quanto tempo (domanda) | ehm sai che -causa- c'ho anche io -causa- io hi'. The transcription is annotated with phonetic symbols like [h], [nt], [paz], and [v].

Figure 4. Les commutations de code : symbole-clé en contexte.

Voilà pourquoi nous avons construit un sous-corpus qui se prête à un partage global et à des enquêtes quantitatives, dont deux exemples ultérieurs pourraient être : (1) l'analyse des tours régulateurs comme *mm hm*, qui paraissent jouer un rôle dans la transition entre la parole à traduire et la parole traduite ; (2) l'analyse des *wordlists*, qui dans notre cas témoignent de la fréquence de termes qui ont à faire avec la grossesse, une phase particulièrement délicate dans la vie des familles immigrées, à laquelle les autorités de santé prêtent beaucoup d'attention (Baraldi *et al.* 2008) et à laquelle le futur interprète devrait probablement se préparer.

Nous n'avons mentionné que trois exemples de possibles enquêtes quantitatives. Or, une approche didactique basée sur les corpus pourrait s'avérer "décloisonnante" (Hédiard 2007), ouvrant maintes pistes de réflexion et montrant les multiples réalités de l'interprétation de dialogue en milieu médical. Il faudra peut-être attendre quelques années, puisque le développement des études informatisées d'interprétation est ralenti par la difficulté de transcrire

et de comparer les données orales (Straniero Sergio / Falbo 2012), mais un jour les corpus rendront accessibles des faits dont on ignorait l'existence. Et une fois que nous saurons comment se déroule l'interprétation *réelle*, on n'aura plus d'excuses pour ne pas l'enseigner (cf. Widdowson 1996). La question de l'authenticité se posera alors avec toute sa force, car le fait d'utiliser du *matériel* authentique n'assure pas l'authenticité des *activités* qu'on propose.

### Références bibliographiques

- Ballardini, Elio 2006. Pour un enseignement universitaire de l'interprétation en milieu médical. *Etudes de Linguistique Appliquée* 141, 43-50.
- Bancroft, Marjorie / Rubio-Fitzpatrick, Lourdes 2011. *The community interpreter: a comprehensive training manual* (5th edition). Columbia : Cross Cultural Communications.
- Baraldi, Claudio / Barbieri, Viola / Giarelli, Guido (eds.) 2008. *Immigrazione, mediazione culturale e salute*. Milano : Franco Angeli.
- Baraldi, Claudio / Gavioli, Laura (eds.) 2012. *Coordinating participation in dialogue interpreting*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Benelli, Graziano / Raccanello, Manuela 2004. Relazione sull'insegnamento delle traduzioni e dell'interprétation da e verso il français. In Cigada, Sergio / Galazzi, Enrica (eds.) *L'insegnamento del français nell'università italiana*. Brescia : Editrice La Scuola, 45-58.
- Biagini, Marta 2011. Quelles questions pour quelles réponses? L'interprète de dialogue dans l'interrogatoire au tribunal. In Dufiet, Jean-Paul *et al.* (eds.) *Cahiers de recherche de l'école doctorale en linguistique française*. Milano : Lampi di stampa, 93-106.

- Bolden, Galina 2000. Toward understanding practices of medical interpreting: Interpreters' involvement in history taking. *Discourse Studies* 2 / 4, 387-419.
- Davidson, Brad 2000. The interpreter as institutional gatekeeper: The social-linguistic role of interpreters in Spanish-English medical discourse. *Journal of Sociolinguistics* 4 / 3, 378-405.
- Davidson, Brad 2002. A model for the construction of conversational common ground in interpreted discourse". *Journal of Pragmatics* 34, 1273-1300.
- De Fornel, Michel / Léon, Jaqueline 2000. L'analyse de conversation. De l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle. *Histoire Epistémologie Langage* 22 / 1, 131-155.
- Ellis, Rod 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Falbo, Caterina / Russo, Mariachiara / Straniero Sergio, Francesco (eds.) 1999. *L'interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*. Milano: Hoepli.
- Galazzi, Enrica 2002. *Le son à l'école*. Brescia : La Scuola.
- Gile, Daniel 1995. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Hédiard, Marie 2007. L'analyse guidée sur corpus : Une approche « décloisonnante » pour accéder au sens. In Bellati, Giovanna et. al (eds.) *Un paysage choisi. Mélanges de linguistique française offerts à Leo Schena*, Torino : L'Harmattan, 225-238
- Mack, Gabi / Russo, Mariachiara (eds.) 2005. *Interpretazione di trattativa : La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*. Milano : Hoepli.
- Martin, Philippe 2009. Grand corpus oraux : Classification, transcription, exploitation des données. In Paissa, Paola / Biagini, Marta (eds.) *Cahiers de recherche de l'école doctorale en linguistique française*. Milano : Lampi di stampa, 121-134.
- Mazzetti, Marco 2003. *Il dialogo transculturale*. Roma : Carocci.
- Merlino, Sara forthcoming. Traduction orale et organisation de la parole: La gestion multimodale des transitions. In Mondada, Lorenza (ed.) *Corps en interaction. Participation, spatialité, mobilité*. Lyon : ENS éditions.

- Mondada, Lorenza 2007. L'interprétation online par les co-participants de la structuration du tour in fieri en TCUs : Evidences multimodales. *TRANEL* 48, 7-38.
- Mondada, Lorenza 2011. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics* 43, 542-552.
- Niemants, Natacha S.A 2012a. *Traduzione e mediazione nell'interpretazione dialogica in ambito sanitario: Ruolo o responsabilità? Una risposta interazionista*. Tesi di dottorato non ancora pubblicata, Università di Modena e Reggio Emilia. <http://www.dailynterpreter.com/phd-thesis.pdf>
- Niemants, Natacha S.A 2012b. The transcription of interpreting data. *Interpreting* 14 / 2, 165-191.
- Orletti, Franca 2000. *La conversazione diseguale*. Roma : Carocci.
- Rudvin, Mette 2006. Issues of culture and language in the training of language mediators for public services in Bologna : Matching market needs and training. In Londei, Danielle / Miller, Donna Rose / Puccini, Paola (eds.) *Insegnare le lingue / culture oggi : il contributo dell'interdisciplinarietà*. Bologna : Asterisco, 57-72.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emmanuel / Jefferson, Gail 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696-735.
- Schmidt, Thomas 2004. Transcribing and annotating spoken language with EXMARaLDA. *Proceedings of the LREC-Workshop on XML based richly annotated corpora*, Lisbon 2004, Paris : ELRA.
- Seleskovitch, Danika / Lederer, Marianne 2002. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris : Didier Erudition/ Knlincksieck.
- Stokoe, Elisabeth 2011a. Simulated interaction and communication skills training: The 'Conversation Analytic Role-play Method'. In Antaki, Charles (ed) *Applied conversation analysis*. New York *et al.* : Palgrave Macmillan, 119-139.
- Stokoe, Elisabeth 2011b. Overcoming roadblocks to mediation : Training mediators using the 'Conversation Analytic Role-play Method'. *Mediation Digest Online*.

- Straniero, Sergio, Francesco / Falbo, Caterina 2012. Studying interpreting through corpora. An introduction. In Straniero Sergio, Francesco / Falbo, Caterina (eds.) *Breaking ground in corpus-based interpretino studies*. Frankfurt : Peter Lang, 9-52.
- Traverso, Véronique 1999. *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Traverso, Véronique 2003. Rencontres interculturelles à l'hôpital : La consultation médicale avec interprète. *Tranel* 36, 81-100.
- Wadensjö, Cecilia 1998. *Interpreting as Interaction*. London / New York : Longman.
- Wadensjö, Cecilia 2002. The double role of a dialogue interpreter. In Pöchhacker, Franz / Shlesinger, Miriam (eds.) *The interpreting studies reader*. London : Routledge, 355-370.
- Widdowson, Henry G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford : Oxford University Press.
- Widdowson, Henry G. 1996 Comment : Authenticity and autonomy in ELT. *ELT Journal* 50 / 1, 67-68.