

# Application expérimentale de techniques théâtrales en cours d'interprétation consécutive

AGUSTÍN DARIAS MARRERO\* AND  
CLARA LEÓN DELGADO  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

## Abstract

*This paper focuses on stress management in consecutive interpreting students. In particular, it investigates the effectiveness of a theatre workshop in improving consecutive interpreting students' skills and reducing their stress levels. The study is based on previous research on stress, stress management, and the idea that some basic theatrical techniques can reduce the stress of student interpreters, as such techniques may improve, among other things, public speaking skills. A didactic experiment was carried out by conducting a theatre workshop with students enrolled in a consecutive interpreting university module. Trainee interpreters' performances before and after their participation in this workshop were video-recorded and analysed exhaustively according to a series of previously defined research categories. Results show that the students performed better in consecutive interpreting after the workshop, both in terms of stress management and non-verbal communication. Therefore, it can be concluded that theatrical techniques are an effective and creative didactic experience in interpreter training, and that even a crash course can trigger noticeable skills improvements in interpreter trainees.*

## Keywords

Interpreter training, theatrical techniques, consecutive interpreting, stress, non-verbal communication.

\* Membre associé du Laboratoire ISIT Paris.

L'interprétation, on le sait, est une profession qui implique un haut degré de stress pour ceux qui l'exercent et cela ne fait aujourd'hui aucun doute (Jiménez Ivars/Pinazo Catalayud 2001 ; Kurz 2002, 2003 ; Riccardi/Marinuzzi/Zecchin 1998). Le stress en interprétation dépend tant d'éléments inhérents au processus interprétatif que d'éléments externes pouvant être reliés à de nombreux facteurs situationnels. Concernant le stress dans le processus de l'interprétation, Kurz (2002 : 197-198) affirme que le stress est influencé par des traits de personnalité de l'interprète, tels que le degré de confiance en soi ou le jugement porté sur une situation. L'auteure qualifie ce stress de subjectif et souligne que ce qui peut être stressant pour une personne peut ne pas l'être pour une autre (*Ibid.* : 198). Alors, la réponse de l'interprète dans une situation concrète dépendra de la façon dont il perçoit la situation : comme un défi ou comme une menace (Riccardi 2015 : 405). Dans le même ordre d'idées, Darias Marrero (2020 : 120) ajoute que, lorsque le professionnel perçoit que les conditions d'interprétation peuvent dépasser sa capacité à faire face au défi, il est même susceptible d'avoir des réactions physiologiques, psychologiques et comportementales négatives.

Parmi les facteurs externes auxquels les interprètes doivent faire face, Riccardi/Marinuzzi/Zecchin (1998 : 97) font allusion aux inconvénients provoqués par les conditions techniques du son ou des cabines, entre autres. Les orateurs jouent également un rôle essentiel car ils peuvent entraver ou favoriser le travail de l'interprète, en raison de leur accent, de la vitesse de leur débit ou de l'utilisation d'une terminologie spécifique. Enfin, les organisateurs de la situation professionnelle peuvent eux aussi contribuer à soulager ou à accentuer le stress des interprètes.

Il est clair que, pour toute forme d'interprétation, il est d'une importance capitale que l'interprète soit capable de jongler avec toutes les activités cognitives nécessaires au bon déroulement de sa fonction, mais dans ce travail nous allons nous concentrer en particulier sur les facteurs de stress propres à l'interprétation consécutive (IC). À ce processus cognitif complexe vient s'ajouter encore une autre prestation qui consiste à fixer dans des notes les idées du discours qui doivent être énoncées dans une autre langue. Selon Pérez Campos/Varela Salinas (2016 : 172), la prise de notes en IC représente un effort important pour l'interprète et entre inévitablement en concurrence avec la capacité d'écoute et d'analyse du discours d'origine. Le fait de réaliser simultanément plusieurs actions qui demandent une grande concentration, tel que le décrit Gile (1985) dans son modèle d'efforts, augmente le stress de l'interprète et peut jouer contre lui.

De plus, il faut ajouter que l'une des caractéristiques principales de l'IC, du moins des prestations en présence, est la nécessité d'être exposé à l'auditoire lorsqu'on produit le discours traduit. Par conséquent, cette activité dépend dans une large mesure des compétences disponibles pour parler en public (Jiménez Ivars/Pinazo Catalayud 2001 : 106).

Compte tenu de la personnalité de chacun, cette exposition devant un public peut constituer un facteur de stress et, dans ce sens, la communication verbale et non verbale peut révéler des indicateurs précieux du stress des interprètes. Poyatos (1997 : 259-260) affirme que les interprètes sont confrontés au grand défi de transmettre avec des mots tout ce que l'orateur dit avec le langage, comment

il le dit avec son paralangage et comment il le fait bouger avec sa kinésique, c'est-à-dire, sa mimique et ses gestes. C'est pourquoi, Poyatos (1997 : 279) souligne l'importance, pour l'interprète, d'être formé à la maîtrise de la communication non verbale (dorénavant, CNV), afin de devenir un meilleur vecteur de communication sociale et affective.

Cependant, dans les cursus de formation en interprétation, en général on accorde peu de place à la CNV, qui est souvent considérée comme un complément accessoire de la communication verbale « probably because of limited time and resources in standard curricula, or lack of suitable training frameworks<sup>1</sup> » (Bendazzoli 2009 : 164). À quelques exceptions près, que nous essaierons de résumer ci-après, la CNV a été d'habitude marginale dans le processus formatif des interprètes : les enseignants ont toujours fait des remarques aux apprenants sur leur posture, leur prononciation, leur intonation, voire leur habillement ; mais, à notre connaissance, ces remarques n'ont pas fait l'objet d'une didactique systématique centrée sur les compétences de base de la CNV.

Par contre, de nos jours, « il se trouve précisément que la communication non verbale est à la mode. Taper cette simple locution dans un moteur de recherche fait 'remonter' des millions d'occurrences, avec beaucoup de liens marchands » (Lardellier 2017 : 12). Nous n'irons pas jusqu'à affirmer que la CNV possède un pourcentage déterminé d'importance dans la communication humaine, comme cela a été le cas moyennant la règle de Mehrabian fréquemment employée hors contexte<sup>2</sup>, mais elle y joue sans doute un rôle primordial, en particulier pour ce qui nous concerne, à savoir en IC.

À partir de ces considérations succinctes sur le stress et la pertinence de la CNV en IC, nous nous sommes donné l'objectif d'observer les manifestations du stress chez des étudiants en IC. Nous avons ainsi mené une expérience didactique dans laquelle différents aspects de la CNV et leur impact sur les performances des apprenants en IC ont été analysés.

Cette démarche expérimentale a été motivée par le fait que notre formation théâtrale nous a permis de réaliser à quel point le théâtre et le rôle d'acteur sont étroitement liés en termes de posture, de voix, de regard, de confiance, etc., aux compétences relatives à la CNV mobilisées pendant l'exercice de l'IC. De plus, de notre point de vue, la formation théâtrale peut influencer de manière très positive sur la façon dont les apprentis-interprètes se présentent devant un public et leur faire en prendre conscience. Elle permet aussi de développer chez eux de nombreuses compétences essentielles à l'interprétation.

1 Probablement en raison du manque de temps et de ressources dans les programmes d'études standard, ou de l'absence de cadres de formation appropriés (Bendazzoli 2009 : 164) (Notre traduction).

2 Sur son site <<https://www.psych.ucla.edu/faculty-page/mehrab/>>, Mehrabian affirme : « Total Liking = 7% Verbal Liking + 38% Vocal Liking + 55% Facial Liking. Please note that this and other equations regarding relative importance of verbal and nonverbal messages were derived from experiments dealing with communications of feelings and attitudes (i.e., like-dislike). Unless a communicator is talking about their feelings or attitudes, these equations are not applicable ». Document disponible sur : <<http://www.kaaj.com/psych/smorder.html>> [consulté le 13-03-22].

## 1. Bref aperçu sur la formation théâtrale en interprétation

Renau Michavila (2010 : 84) considère que certains exercices de prise de parole en public et de techniques théâtrales seraient un grand pas en avant dans l'apprentissage de l'interprétation et que, sans eux, ce processus se ralentit. En fonction de leur potentiel, les techniques théâtrales peuvent aider à améliorer les habiletés de CNV et de prise de parole en public en interprétation, notamment en IC. C'est pourquoi il est impératif de mentionner des études qui ont cherché à fusionner le théâtre et l'interprétation, afin d'améliorer les compétences des apprenants.

En même temps qu'il offre une révision des études en la matière, Bendazzoli (2009) théorise et argumente comment des techniques théâtrales telles que l'improvisation encouragent le développement de la créativité des étudiants comme méthode pour trouver des solutions rapides et efficaces, et pour les appliquer dans leur approche de la compréhension et de la production linguistiques, ce qui constitue une partie du quotidien de l'interprète :

Creativity is intended here as the ability to be highly flexible, i.e. to react rapidly, make decisions on the basis of limited time and inputs, and to have access to multiple alternatives in terms of linguistic resources and interpreting strategies<sup>3</sup> (Bendazzoli 2009 : 163-164).

En outre, il met l'accent sur l'utilisation de la CNV, par le biais de divers exercices théâtraux, dans la formation en interprétation : « thanks to theatrical training, trainee interpreters can thus have the chance to strengthen nonverbal communication, public speaking skills, creativity and, hopefully, become better communicators<sup>4</sup> » (Bendazzoli 2009 : 164).

Il faut également mentionner les travaux pionniers menés par Fernández García et ses collaborateurs, recueillis en partie dans Fernández García/Zucchiatti/Biscu (2009) et qui étaient déjà en 2008 le fruit de quinze longues années d'expérience :

Nuestra experiencia de teatro universitario nació hace quince años en el ámbito de la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (Università de Bologna, sede de Forlì), una Facultad dedicada a la formación de mediadores lingüísticos y culturales, traductores e intérpretes<sup>5</sup> (Fernández García/Bendazzoli/Biscu 2008 : 39).

- 3 La créativité est entendue ici comme la capacité à faire preuve d'une grande souplesse, c'est-à-dire à réagir rapidement, à prendre des décisions sur la base d'un temps et de données limités, et à avoir accès à de multiples alternatives en termes de ressources linguistiques et de stratégies d'interprétation (Bendazzoli 2009 : 163-164) (Notre traduction).
- 4 Grâce à la formation théâtrale, les apprentis-interprètes peuvent ainsi avoir la chance de renforcer la communication non verbale, la prise de parole en public, la créativité et, espérons-le, de devenir de meilleurs communicateurs (Bendazzoli 2009 : 164) (Notre traduction).
- 5 Notre expérience en matière de théâtre universitaire a commencé il y a quinze ans au sein de la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (Université de Bologne, siège de Forlì), une faculté consacrée à la formation de médiateurs linguistiques et culturels, de traducteurs et d'interprètes (Fernández García/Bendazzoli/Biscu 2008 : 39) (Notre traduction).

En effet, après avoir animé des cours de théâtre universitaires pendant des années, les auteurs concluent que les techniques théâtrales permettent de former des professionnels capables de communiquer dans la société interculturelle du XXI<sup>e</sup> siècle : « Los estudiantes/actores potenciaron las competencias lingüístico-comunicativas y adquirieron conocimientos interculturales, a través de una metodología de trabajo dinámica y creativa<sup>6</sup> » (Fernández García/Bendazzoli/Biscu 2008 : 46). Ou encore que « el teatro aplicado a la didáctica de las lenguas extranjeras y de la traducción-interpretación engloba esferas emocionales que impulsan la motivación en todos sus componentes<sup>7</sup> » (Fernández García/Biscu 2009 : s/n). Dans le cas de l'interprétation et plus spécifiquement de l'IC, les objectifs atteints sont, en résumé, une meilleure exposition au public et une augmentation de la capacité de concentration, due également à une meilleure capacité de se mettre à la place de l'orateur. En outre, Fernández García *et al.* (2012) ont examiné l'impact positif de ces cours de théâtre sur les étudiants qui se servent des compétences acquises même après avoir obtenu leur diplôme universitaire. Il faut ajouter le travail de Fernández García/Grimaldi (2020) sur l'emploi des techniques vocales pour améliorer l'expression orale en interprétation.

Suivant le même axe de travail, Bendazzoli/Pérez-Luzardo (2022) ont réalisé un atelier de théâtre avec des étudiants en traduction et en interprétation, dans lequel ils ont travaillé en particulier sur les techniques de relaxation et de respiration, dans le but d'apprendre aux étudiants à se calmer dans les moments précédant leur prestation. Ils ont aussi mis en pratique diverses activités pour corriger la posture corporelle et gérer le contact visuel avec les auditeurs, afin d'améliorer la performance des étudiants devant un public. Cet atelier tel qu'il est décrit par les auteurs mentionnés constitue la base de notre expérience didactique et nous y reviendrons.

En résumé, plusieurs auteurs ont confirmé l'efficacité des techniques théâtrales appliquées à la formation en interprétation, étant donné qu'elles contribuent à la gestion du stress et à l'amélioration de la prise de parole en public en matière de communication verbale et de CNV, entre autres aspects, les qualités vocales (projection de la voix, intonation, prononciation) et kinésiques (posture corporelle et le gestuel), et le contact visuel avec l'auditoire.

## 2. Expérience didactique : application de techniques théâtrales en cours d'IC

### 2.1. Objectifs

À partir des travaux théoriques et pratiques mentionnés ci-dessus, le but de cette expérience réalisée en cours d'IC est de tester si l'application de certaines tech-

6 Les étudiants/acteurs ont développé les compétences linguistico-communicatives et acquis des connaissances interculturelles moyennant une méthodologie de travail dynamique et créative (Fernández García/Bendazzoli/Biscu 2008 : 46) (Notre traduction).

7 Le théâtre appliqué à la didactique des langues étrangères et de la traduction-interprétation atteint des sphères émotionnelles qui encouragent la motivation dans tous ses aspects (Fernández García/Biscu 2009 : s/n) (Notre traduction).

niques théâtrales peut contribuer à réduire le stress et donc à améliorer la prise de parole en public, lors de la phase de lecture des notes et de production d'un discours interprété en IC.

## 2.2. Public cible

L'expérience didactique que nous allons décrire a été menée à bien avec des étudiants en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année, respectivement, du diplôme en Traduction et en Interprétation anglais-français et du double diplôme<sup>8</sup> en Traduction et en Interprétation anglais-français et anglais-allemand de l'Université de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), concrètement dans les cours d'interprétation consécutive du français à l'espagnol.

Il faut souligner que l'âge des sujets se situe généralement entre 21 et 22 ans, et que les étudiants qui ont participé à l'expérience ont tous reçu la même formation en IC, à savoir, deux modules d'IC en anglais d'une durée de 60 heures chacun, et un d'IC en français, également de 60 heures. Les étudiants du double diplôme, quant à eux, suivent un autre module d'IC de la même durée pendant la même année universitaire, en l'occurrence en allemand. Comme dernière spécification sur les sujets de l'expérimentation, il convient de noter qu'il s'agit surtout de femmes, puisque le nombre d'étudiantes est nettement supérieur au nombre d'étudiants dans le groupe<sup>9</sup>.

Étant donné que les sujets de notre expérience sont des apprenants, nous estimons nécessaire de souligner les difficultés supplémentaires, en plus de celles déjà mentionnées précédemment, auxquelles sont confrontés les étudiants, comme leur inexpérience et leur degré de maîtrise des techniques de l'interprétation en général et de l'IC en particulier, naturellement inférieur à celui des interprètes professionnels.

Par conséquent, bien que le stress soit inhérent à l'acte d'interpréter (Kurz 2002, 2003), les étudiants en interprétation sont censés être plus enclins au stress que les interprètes professionnels, auxquels l'expérience a plus ou moins fourni l'aplomb nécessaire pour pouvoir le contrôler. Comme l'indiquent Jiménez Ivars/Pinazo Catalayud (2001 : 105), le niveau de stress ressenti par les apprenants lorsqu'ils interprètent devant un public est l'un des principaux obstacles dans les premières étapes de l'apprentissage. Certains élèves présentent même des symptômes physiques lorsqu'ils éprouvent du stress, comme par exemple

8 En Espagne, suite à l'adaptation des études universitaires à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, les études en traduction et en interprétation ont été organisées en 4 ans de formation de *Grado*, en termes généraux, suivis d'une année de Master. D'après l'organisation de la Faculté de Traduction et d'Interprétation (FTI), les étudiants qui suivent cette filière orientée à l'obtention d'un double diplôme mettent un an de plus que le reste des étudiants, mais ils disposent du même nombre d'heures de formation dans la matière qui concerne notre expérimentation.

9 Si nous utilisons dans cet article le genre grammatical masculin pour parler de personnes, ce n'est que par souci de concision, mais il renvoie à des personnes de tous les genres possibles.

des tremblements, des sueurs, des vertiges, des larmes, des problèmes respiratoires, etc. (*Ibid.*).

Par rapport à la maîtrise des techniques d'IC en période d'apprentissage et d'après notre propre expérience, la prise de notes aussi s'avère être un facteur qui fait augmenter la pression psychologique, du fait de « la concurrence entre écoute et prise de notes dans la phase compréhension de la consécutive » (Gile 1991 : 432). Même si la prise de notes ne devrait jamais remplacer l'écoute et la mémorisation, car ce « n'est qu'une technique qui ne saurait s'y substituer » (*Ibid.* : 431), les étudiants ont tendance à écrire toutes les informations, « obnubilés par la crainte de ne pas retenir tous les éléments du discours original » (*Ibid.* : 432), précisément parce qu'ils perçoivent la situation à partir de la peur de ne pas s'en souvenir plus tard. Par conséquent, ils ont l'impression que l'exercice de l'IC va dépasser leurs possibilités, ce qui, en réalité, conduit au stress négatif et à la déconcentration, et la plupart de leurs ressources cognitives est ainsi destinée à la prise de notes au lieu d'être concentrée sur l'écoute active et attentive, l'analyse et la mémorisation des informations, qui seraient essentielles pour la restitution du discours par la suite.

### 2.3. Ressources

Pour cette expérience, plusieurs ressources ont été utilisées : deux questionnaires, un discours du président français et un atelier de théâtre.

Tout d'abord, nous avons élaboré deux questionnaires en ligne avec l'outil Google Forms pour interroger les étudiants sur leur expérience en interprétation. Afin d'obtenir les réponses les plus objectives possible, la plupart des questions étaient à choix multiples. Les aspects subjectifs ont été traités dans des questions ouvertes permettant aux étudiants d'exposer leurs expériences personnelles.

Le discours utilisé comme discours de départ pour l'exercice d'IC était celui du président français, Emmanuel Macron, télédiffusé le 16 mars 2020 à l'occasion de la déclaration de l'état d'urgence à cause de la pandémie<sup>10</sup>. Il s'agit d'un monologue politique institutionnel qui, à travers l'identité discursive du leader politique, prétend faire entendre une voix singulière comme incarnation personnalisée de l'esprit du pays (Bacot/Gaboriaux 2016 : 10). C'est un discours qui a été préalablement rédigé pour être récité (Darias Marrero 2006 : 85). L'orateur l'a exposé d'un ton posé mais emphatique, soulignant certains fragments du discours : « le président français [...] est assis, filmé en plan rapproché poitrine qui se concentre davantage sur le visage, ce qui permet au téléspectateur de se rendre compte des expressions du visage et des émotions du sujet filmé » (Darias Marrero 2021 : 146). Il s'agit d'un discours réel, donc, bien plus complexe que ceux travaillés précédemment en cours. Cependant, les étudiants étaient parfaitement informés sur le sujet en raison des circonstances du moment et, même s'ils ne connaissaient pas la terminologie spécifique, ils n'auraient pas dû avoir trop de difficultés pour trouver les mots en espagnol.

10 L'adresse aux Français du 16 mars 2020 du président est disponible en vidéo sur : <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2020/03/16/adresse-aux-francais-covid19>.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'atelier qui comportait des activités visant à la formation théâtrale de base, ainsi que ses fondements théoriques sont décrits dans Bendazzoli/Pérez-Luzardo (2022) : « The workshop sessions combined theory with practice in order to substantiate all the proposed exercises and make students more aware of the links between the workshop activities and their interpreting skills/training<sup>11</sup> » (Bendazzoli/Pérez-Luzardo 2022 : 7). Les activités et leurs objectifs formatifs y sont aussi détaillés (*Ibid.* : 7-11). En l'occurrence, cet atelier a été réalisé en deux sessions : la première a été consacrée à une introduction à la formation et à une présentation théorique de la structure fondamentale de la communication (systèmes verbal et non-verbal). Le volet pratique s'est focalisé sur les techniques et les activités de relaxation mentale et physique (exploration de la respiration et de l'appareil phonatoire) et sur la voix. La seconde session était orientée vers la kinésique, la posture corporelle correcte et le contact visuel avec les interlocuteurs. Des exercices pratiques de théâtre et de prise de parole en public favorisant la mobilisation des compétences acquises et récapitulant et appliquant les contenus de la formation reçue ont aussi été réalisés.

#### 2.4. Méthodologie expérimentale

Afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle le recours à certaines techniques théâtrales de base contribue à diminuer le stress des apprentis-interprètes en IC, un processus méthodologique structuré en plusieurs étapes a été mis en place. Tout d'abord, les étudiants ont répondu à un premier questionnaire pour connaître ce qu'ils ressentent pendant la réalisation d'une IC ; ensuite, ils ont fait l'IC d'un fragment du discours de départ déjà présenté et leur performance a été filmée dans le but d'établir quelles sont leurs manifestations physiques du stress ; troisièmement, ils ont participé à l'atelier de théâtre ; quatrième, les apprentis ont à nouveau été filmés pendant qu'ils interprétaient pour observer s'il y a eu des progrès dans leur performance, jusqu'à ce que, finalement, un deuxième questionnaire soit rempli permettant de recueillir les perceptions rétrospectives des étudiants après avoir suivi la formation théâtrale.

Cette démarche pratique qui démarrait avec le premier questionnaire et la première session expérimentale consistait à faire faire à 3 ou 4 étudiants une courte IC d'un fragment de discours de 3 à 5 minutes, soit la durée moyenne estimée des discours prononcés en classe. Puis, pendant leur prestation, ils ont été filmés avec une caméra, à l'aide d'un trépied et, bien sûr, avec leur consentement. Ces premiers questionnaires et enregistrements ont été réalisés avant la tenue de l'atelier de théâtre, dans le but de recenser leurs sensations et d'examiner leurs réactions et la façon dont le stress se manifestait chez eux. Les deuxièmes formulaires et enregistrements ont été obtenus après l'atelier, l'objectif général étant de pouvoir comparer par la suite les réponses concernant l'auto-perception

11 Les sessions de l'atelier ont combiné la théorie et la pratique afin d'étayer tous les exercices proposés et de rendre les étudiants plus conscients des liens entre les activités de l'atelier et leurs compétences/formation en interprétation (Bendazzoli/Pérez-Luzardo 2022 : 7) (Notre traduction).

des étudiants entre les deux questionnaires et de compter sur des supports vidéo qui montraient objectivement les manifestations de stress avant et après la formation en techniques théâtrales, afin d'observer s'ils les appliquaient et si leur performance s'était en quelque sorte améliorée, en fonction d'une série de catégories d'analyse qu'il est nécessaire de définir.

## 2.5. Catégories d'analyse des enregistrements vidéo

Pour analyser comparativement les prestations des étudiants en IC, avant et après leur participation à l'atelier de théâtre, des paramètres ont été définis afin de considérer, d'abord, leurs manifestations de stress et, après, leur progrès potentiel. Entre autres possibilités, nous avons retenu comme indicateurs paralinguistiques : les mouvements des extrémités inférieures et supérieures, le regard, les baisses de volume et les tremblements de la voix, les pauses et la vitesse du débit.

En premier lieu, pour ce qui est de la posture du corps, l'atelier théâtral propose des activités sur le *grounding*, pour réussir une station debout avec les pieds bien ancrés au sol et le corps en équilibre. Ces activités ciblent aussi la prise de conscience de l'importance d'une bonne gestuelle en harmonie avec le message, notamment pour éviter des gestes répétitifs avec les bras et les jambes qui, au contraire, parasitent le discours. Vu la fréquence élevée d'occurrences recueillies dans les vidéos, nous avons surtout observé comment, par nervosité, les étudiants bougent d'une jambe sur l'autre ou d'avant en arrière, avec des mouvements oscillatoires et inconscients en déplaçant le poids de leur corps d'une jambe sur l'autre. Ils arrivent des fois même à croiser les jambes.

Deuxièmement, nous avons considéré les gestes des bras et des mains, c'est-à-dire ceux des extrémités supérieures dont ils se servent pour expliquer et appuyer ce qu'ils veulent dire d'une manière plus visuelle. Les gestes qui vont dans le sens du discours reflètent une gestuelle maîtrisée ; par contre, les gestes incontrôlés ou naturels chez l'individu, donc inconscients et souvent répétitifs et amplifiés par le mal à l'aise de la situation d'être exposé à l'auditoire, reflètent un souhait de se rassurer, de se sécuriser. En tout cas, les mouvements et gestes incontrôlés des extrémités autant inférieures que supérieures montrent physiquement des hésitations et des doutes qui contribuent à réduire la crédibilité de l'interprète.

Ensuite, nous nous sommes concentrés sur le regard, porteur de sens et d'intérêt, en décomptant les regards bas et fixés sur le bloc-notes pendant plus de 4 secondes. C'est le temps estimé qui coupe le contact visuel avec l'auditoire quand les apprenants ne se sentent pas en sécurité pour détourner le regard de leur cahier et affronter le regard du public. À l'opposé du regard balayant la salle, qui permet d'établir le contact avec son public, le regard fuyant des étudiants enregistrés devient un signe de repli sur soi, de manifestation excessive de concentration pour remplir sa tâche, ou encore d'incertitude. Certains d'entre eux ont tendance à regarder l'enseignant pour se sentir rassurés ou pour l'interroger pour savoir si ce qu'ils disent est juste ou faux.

Quatrièmement, nous avons considéré les diminutions du volume de la voix lorsque l'étudiant baisse sensiblement son volume en le rendant presque inaudible. C'est le cas quand il n'est pas convaincu du contenu d'une partie du dis-

cours ou quand il pense avoir fait des erreurs ou des omissions. C'est comme si, face à ce manque d'assurance, les étudiants avaient tendance à penser que, s'ils ne sont pas bien entendus, l'auditoire ne sera pas en mesure de percevoir leurs fautes, quand, au contraire, cela attire davantage l'attention du public, car il n'y a rien de pire que de devoir tendre l'oreille pour déchiffrer ce que dit l'orateur, en l'occurrence l'interprète.

Il en est de même pour les tremblements et les hésitations de la voix, résultat aussi de la nervosité et de l'insécurité. Ceux-ci sont souvent associés à une voix étranglée lors des prises de parole en public et, en particulier, à des moments du discours où les apprenants ne se sentent pas sûrs de ce qu'ils disent.

En ce qui concerne les pauses, selon Duez (1984 : 13-14), il en existe deux types : les pauses silencieuses et les pauses non silencieuses. Les premières font référence aux pauses pendant lesquelles la voix de l'orateur n'est pas entendue, et les secondes, à celles remplies d'onomatopées témoignant le doute. Pradas Macías (2004 : 119-120) appelle ces dernières *hésitations*, car elles comprennent également des répétitions, des faux départs, etc.

Au cours de cette expérience, nous avons analysé les deux et nous avons établi une période de temps (plus de 3 secondes) pour considérer les pauses silencieuses ou vides comme excessives. Ce type de pauses peut générer plus de stress lors de la production du discours, car les étudiants peuvent ressentir une pression supplémentaire parce que le public attend qu'ils continuent.

Enfin, nous avons considéré la vitesse du débit lorsque les apprenants augmentent le rythme, soit parce qu'ils se sentent en confiance et maintiennent un rythme accéléré afin de ne pas prolonger excessivement le discours, soit parce qu'ils ne sont pas sûrs d'eux et veulent finir le discours le plus rapidement possible, pour ainsi mettre fin à la pression et au stress.

### 3. Résultats<sup>12</sup>

#### 3.1. Résultats du questionnaire 1 (Q1)

Le premier questionnaire a été répondu par 52 étudiants. À la question *Comment vous sentez-vous lorsque vous interprétez ?*, les options les plus sélectionnées étaient *nerveux* (90,4%), *pas sûr* (78,8%) et *mal à l'aise* (48,1%). Ensuite, à la question *Quelle est votre plus grande difficulté pendant l'interprétation ?*, pour laquelle il y avait 8 options<sup>13</sup>, les étudiants ont répondu *la prise de notes* (69,2%), *la gestion du stress* (57,7%), *retenir l'information* (50%) et *parler en public* (48,1%).

Dans la question suivante, nous avons demandé aux étudiants s'ils éprouvaient du stress lors de l'interprétation, ce à quoi 51 ont répondu oui (98,1%) et un seul a répondu non (1,9%). Nous leur avons demandé d'évaluer leur niveau de stress en IC sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup). Aucun étu-

12 Par manque de place, nous n'incluons que les pourcentages des réponses aux questions à choix multiples et pas les graphiques.

13 À savoir, l'écoute active, la prise de notes, comprendre l'information, retenir l'information, récupérer l'information, formuler le discours, parler en public et gérer le stress.

diant n'a évalué son niveau de stress à *pas du tout* et un seul a évalué son niveau de stress à 2 ; 38,5% ont évalué leur niveau à 3 ; 30,8% à 4 et 28,8% à 5. La plupart ressent du stress allant du moyen vers le haut de l'échelle, ce qui coïncide avec les études qui assurent que l'interprétation est une activité stressante.

À la question *Êtes-vous conscient de ce stress et de ses manifestations ?*, encore 98,1% des étudiants ont répondu oui et seulement 1,9% ont répondu non. La question d'après portait sur les manifestations du stress ressenti. Sur les 6 réponses possibles, 78,8% disent que leur stress se manifeste *dans la voix* ; 59,6% *dans la perte d'information* et 55,8% *dans la concentration*. Il est intéressant de souligner que près de la moitié a choisi les options *mouvements des bras* et *mouvements des jambes* (respectivement 44,2 et 50%).

### 3.2. Vidéo des IC avant l'atelier (V1)

Par souci d'objectivité, nous avons recensé et analysé en détail toutes les manifestations de stress que nous avons mentionnées et définies plus haut comme catégories d'analyse, sur la base de l'enregistrement vidéo de chaque étudiant (E), auquel nous avons attribué un numéro de 1 à 7. Dans les tableaux suivants, le C indique le nombre de fois où les étudiants ont complètement croisé les jambes et le P, les regards interrogatifs adressés au professeur.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	Total
Mouvements des jambes	17 + 2 C	13	4	25 + 2 C	6	8	32 + 2 C	105 + 6 C
Mouvements des bras	5	23	10	10	4	6	29	87
Regards sur le cahier	13	0	7	28 + 2 P	4	30	5	87 + 2 P
Pauses vides	6	0	9	8	7	15	10	55
Hésitations	0	2	1	6	1	11	9	30
Réductions du volume	2	1	4	3	2	8	3	23
Tremblements de la voix	2	3	3	3	3	4	5	23
Augmentations de la vitesse	2	3	0	2	0	0	3	10

Tableau 1. Résultats de l'analyse de la V1

Vu les données recueillies dans le tableau précédent, nous pouvons faire deux remarques initiales. Tout d'abord, il semble évident que les étudiants manquent d'assurance car, comme nous avons déjà signalé, ils n'ont pas les compétences suffisantes, par exemple, en matière de compréhension du discours d'origine ou de résolution des difficultés, que des interprètes professionnels sont censés avoir. Selon Bendazzoli/Pérez-Luzardo (2021 : 2), même si un interprète est très précis avec ses mots, s'il ne fournit pas une interprétation fluide en ce qui concerne la CNV, il ne transmettra pas le sentiment de crédibilité nécessaire alors qu'un interprète se doit d'être convaincant.

Ensuite, bien que les étudiants aient à peu près le même profil académique, par exemple, en termes d'heures de cours de langues étrangères ou d'interprétation, chacun a son propre parcours non seulement formatif, mais aussi personnel. En fonction du caractère ou de la capacité à supporter l'exposition au public, chacun d'eux montre un degré différent de confiance en soi et de conscience de son corps. Cela confirme donc l'opinion de Kurz (2003 : 51), selon laquelle le stress est subjectif et que ce qui est stressant pour une personne peut ne pas l'être pour une autre.

### 3.3. Vidéo des IC après l'atelier (V2)

Les enregistrements de la session d'IC postérieure à l'atelier ont fait l'objet de la même procédure d'analyse, dont nous présentons les résultats dans le tableau qui suit.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	Total
Mouvements des jambes	0	3	8	5	8	4	3	31
Mouvements des bras	2	1	1	2	2	4	5	17
Regards sur le cahier	3	0 + 1 P	0	3	3	2	0	11 + 1 P
Pauses vides	1	2	1	2	4	1	1	12
Hésitations	2	1	5	2	2	1	5	18
Réductions du volume	0	1	1	0	1	3	1	7
Tremblements de la voix	1	1	1	3	0	2	2	10
Augmentations de la vitesse	0	0	0	3	0	0	1	4

Tableau 2. Résultats de l'analyse de la V2

Si la manifestation la plus courante du stress était les mouvements inconscients des jambes, elle a aussi été l'une des plus fréquemment corrigées (V1 : 105 + 6 C ; V2 : 31). Certaines personnes ont commencé le discours en bougeant les jambes, s'en sont rendu compte, ont rectifié et maintenu une posture correcte. Nous tenons également à souligner que de nombreux étudiants ont fait une profonde inspiration avant de commencer leur discours pour se calmer, ce qui montre leur prise de conscience du rôle de la respiration dans la relaxation.

En ce qui concerne le regard, il y a eu une tendance générale à avoir plus de contact visuel avec le public (V1 : 87 regards sur le cahier + 2 P ; V2 : 11 + 1 P), qu'ils balayaient du regard en appliquant la technique apprise lors de l'atelier théâtral : « to follow a specific sequence when looking at the audience: from left to centre to right, and then back to centre and left and so on<sup>14</sup> » (Bendazzoli/Pérez-Luzardo 2022 : 11). Les gestes des mains ont également été réduits (V1 : 87 ; V2 : 17). En général, les sujets n'ont pratiquement pas bougé les bras en tenant leur cahier et les ont tout simplement bougés pour tourner les pages.

Par rapport à la voix, la plupart des apprenants n'ont ni diminué le volume (V1 : 23 ; V2 : 7), ni augmenté la vitesse de leur débit (V1 : 10 ; V2 : 4) dans les parties du discours qui les faisaient hésiter. En outre, ils ont fait des pauses plus consciemment contrôlées, qui leur ont donné le temps de réfléchir (pauses vides V1 : 55 ; V2 : 12), qui n'étaient pas trop longues et qui ne reflétaient pas non plus d'hésitations. Les étudiants ont réduit le nombre de ces dernières (V1 : 30 ; V2 : 18), car ils ont pris conscience de l'importance de se montrer sûrs et de la crédibilité dans la prise de parole en public.

#### 3.4. Résultats du questionnaire 2 (Q2)

Dans ce nouveau questionnaire, certaines questions communes avec le premier ont été posées, l'objectif étant de savoir si les étudiants avaient remarqué une amélioration en comparant leurs réponses avec celles du Q1. Ce Q2 a été répondu par 31 personnes, soit 21 de moins que pour le Q1. Néanmoins, l'échantillon dont nous disposons suffit pour que nous puissions établir des résultats. Dans ce qui suit, les réponses aux questions les plus pertinentes sont détaillées et présentées sous forme de pourcentages.

Tout d'abord, à la question *Comment vous sentez-vous lors de l'interprétation maintenant ?*, 80,6% ont répondu *nerveux*, 54,8% *pas sûr* et 38,7% *mal à l'aise*. Bien que les pourcentages aient diminué par rapport au Q1, les étudiants continuent à se sentir nerveux et peu sûrs d'eux. Toutefois, comme nous l'avons mentionné plus haut, le stress étant intrinsèque à l'interprétation, même les interprètes professionnels ressentent une certaine tension avant d'intervenir lors des conférences, des congrès, etc. Par conséquent, il semble tout à fait normal que les apprentis-interprètes continuent à éprouver ces sensations.

14 Suivre une séquence spécifique en regardant le public : de gauche à droite en passant par le centre, puis de nouveau au centre et à gauche et ainsi de suite (Bendazzoli/Pérez-Luzardo 2022 : 11) (Notre traduction).

La question suivante leur demandait si les exercices qu'ils avaient faits dans l'atelier leur avaient été utiles, ce à quoi 100% ont répondu affirmativement. Tous ont évalué positivement l'atelier et répondu à la question suivante, laquelle leur demandait comment il les avait aidés, qu'ils avaient réussi à se détendre et appris à mieux gérer le stress. Nous les avons ensuite questionnés sur les aspects qu'ils estimaient avoir améliorés. La *gestion du stress* est celui où ils croient avoir fait le plus de progrès (67,7%), suivi de la *prise de parole en public* (54,8%) et de la *production du discours* (51,6%). Ces éléments de réponse sont tout à fait en ligne avec les objectifs didactiques de la formation théâtrale dispensée, ce qui permet de constater, à notre avis, que l'application des techniques théâtrales induit un effet très positif sur les apprenants en IC.

Nous avons ensuite demandé s'ils étaient désormais plus conscients du stress et de la façon dont il se manifeste, ce à quoi, là encore, 100% d'entre eux ont répondu oui. De plus, il leur a été demandé s'ils avaient le sentiment que leur niveau de stress avait diminué. Sur les 31 étudiants, 23 (74,2%) ont répondu oui et 8 (25,8%) ont répondu non. Bien qu'environ les trois quarts des étudiants aient constaté une baisse de leur niveau de stress, un quart n'a pas perçu d'amélioration. Ensuite, nous leur avons demandé d'évaluer dans quelle mesure leur niveau de stress était descendu sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup). Les réponses montrent que 2 personnes (6,5%) considèrent que leur stress n'a pas du tout diminué, tandis que 10 (32,3%) disent qu'il a un peu baissé. Près de la moitié des étudiants (45,2%) considèrent leur stress considérablement réduit (3 sur 5) et 5 (16,0%) disent qu'il a beaucoup diminué.

Les autres questions portaient sur les manifestations du stress. Tout d'abord, nous avons demandé aux apprenants s'ils avaient le sentiment de les avoir davantage maîtrisées, ce à quoi 30 étudiants (96,8%) ont répondu oui et un seul (3,2%) non. Nous avons également voulu savoir sur quel aspect ils pensaient avoir plus de contrôle, ce à quoi 67,7% ont répondu qu'ils s'étaient améliorés *dans la voix*, l'élément le plus problématique dans le Q1, suivi par *les mouvements des bras* et *les mouvements des jambes* (61,3% chacun). Ces résultats montrent que les activités ciblant précisément ces aspects ont porté leur fruit et que les étudiants ont appris à mieux contrôler leur voix et leur posture corporelle.

Enfin, nous leur avons demandé s'ils avaient effectué des exercices proposés à l'atelier en dehors de la classe et dans quel but, et 64,5% des étudiants ont répondu oui, pour améliorer leur technique de prise de notes, se détendre et mieux gérer le stress.

#### 4. Conclusions

L'objectif principal de cette étude et de cette expérience était de vérifier si, grâce aux techniques théâtrales, les apprentis-interprètes amélioreraient leur prestation d'IC, non pas au niveau linguistique, mais au niveau du paralangage et de la kinesthésique.

L'objectif de la formation théâtrale dispensée n'était pas d'éliminer la peur de parler en public, mais d'apprendre à se présenter avec une gestuelle correcte et à

acquérir, et donc à transmettre, plus d'assurance lors de l'IC, c'est-à-dire à gérer le stress inhérent à cette situation communicative. De notre point de vue, il est naturel, toujours en fonction de la personnalité de chacun, de ressentir une certaine pression ou de l'insécurité lorsqu'on doit prendre la parole en public et, à son tour, la prise de parole en public n'est pas le seul facteur de stress, car, comme nous l'avons vu, la crainte de perdre des informations du discours d'origine ou la prise de notes, entre autres, entrent également en ligne de compte, du moins chez les apprentis-interprètes. Cependant, la différence didactique fondamentale réside dans le fait de leur fournir des outils pour mieux gérer ce stress et montrer ainsi plus de confiance en soi, en travaillant, par le biais des techniques théâtrales, les aspects traités dans cette analyse.

Analyse dont les résultats sont clairs : l'application de techniques basiques de théâtre est efficace pour réduire le stress des étudiants en IC. Nous l'avons constaté grâce à l'observation exhaustive des catégories d'analyse dans les enregistrements vidéo où, compte tenu des résultats exposés plus haut, on peut voir que les élèves maîtrisaient beaucoup mieux leur posture et leur projection vocale. De même, les opinions des étudiants recueillies dans les deux questionnaires, qui concernaient les conséquences physiques et mentales dues au stress, montrent bien que cet atelier de théâtre a des effets concrets très bénéfiques sur leur prestation en IC. Ainsi, plus de la moitié du groupe a affirmé que son niveau de stress avait diminué de manière significative.

Du point de vue didactique, il semble évident que les étudiants ont considérablement amélioré leur IC. Vu leurs réponses, il est clair également que, d'une part, certains individus ont fait plus de progrès que d'autres et que, d'autre part, la qualité de l'exposition au public dépend aussi de facteurs divers et variés, comme nous l'avons mentionné précédemment, mais il faut remarquer qu'ils ont tous participé avec beaucoup de motivation pour appliquer les techniques proposées, même si au début ce n'était pas le cas. Le groupe dans son ensemble a mieux pris conscience de la bonne gestuelle et a appris de nouvelles façons de se détendre, de maîtriser le stress et la CNV. En conclusion, il a été possible d'obtenir de meilleures performances en IC, ce qui constitue le but ultime de la démarche pédagogique illustrée.

Nous tenons également à souligner la pertinence des sensations psychologiques des étudiants telles qu'elles ont été exprimées dans la deuxième enquête. Grâce aux exercices effectués, ils ont davantage confiance en eux, indépendamment du contenu du discours. Il est très positif qu'ils montrent nettement moins de signes physiques de stress, tels que les mouvements inconscients des jambes et des bras, mais il est gratifiant qu'ils craignent moins de se produire face au public, parce qu'ils sont maintenant conscients des divers outils qui peuvent les aider à affronter le stress de l'IC. Leurs compétences en gestion du stress et en CNV pendant la réalisation de l'IC ont donc augmenté, confirmant ainsi notre hypothèse initiale selon laquelle les techniques théâtrales résultent, d'après notre expérience didactique, bénéfiques dans la formation des interprètes.

Pour toutes ces raisons, il serait souhaitable et même conseillé de réaliser ce type d'exercices en classe lors de l'enseignement des techniques d'interprétation, car il est évident que ce qui est dit est aussi important que la manière dont c'est

dit. À notre avis, à la suite des auteurs cités, le recours à des activités liées à la CNV et à la gestion du stress par une approche théâtrale améliorerait considérablement la formation des interprètes et réduirait les craintes des étudiants. Enfin, l'introduction d'éléments de base du théâtre dans l'enseignement de l'interprétation contribuerait à la préparation d'interprètes mieux formés, plus aptes à gérer le stress et à résoudre les problèmes liés à la prise de parole en public à un stade précoce, ce qui en ferait de meilleurs communicateurs professionnels.

## Bibliographie

- Bacot P. / Gaboriaux C. (2016) "Discourir pour présider", *Mots. Les langages du politique* 112, 9-18, <<http://journals.openedition.org/mots/22415>>.
- Bendazzoli C. (2009) "Theatre and creativity in interpreter training", in M.I. Fernández García / M.L. Zucchiatti / M.G. Biscu (eds) *L'esperienza teatrale nella formazione dei mediatori linguistici e culturali*, Bologna, Bologna University Press, 153-164, <<https://bit.ly/3dJcXLH>>.
- Bendazzoli C. / Pérez-Luzardo J. (2022) "Theatrical training in interpreter education: a study of trainees' perception", *The Interpreter and Translator Trainer* 16/1, 1-18.
- Darias Marrero A. (2006) *Interpretación: tipos de situación comunicativa y didáctica*, thèse de doctorat non publiée, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, <<https://bit.ly/3oe8Drl>>.
- Darias Marrero A. (2020) "El estrés en situaciones de interpretación: un estudio comparativo entre interpretación de conferencias e interpretación para los Servicios Públicos", *Rocznik przekladoznawczy* 15, 117-138, <<https://bit.ly/3tIhwLK>>.
- Darias Marrero A. (2021) "Discours politique sur la pandémie du COVID-19 : une étude de cas des allocutions télédiffusées de Sánchez et Macron en mars 2020", *Anales de Filología Francesa* 29, 139-161.
- Duez D. (1984) "Silent and non-silent pauses in three speech styles", *Language and Speech* 25/1, 11-28, <<https://bit.ly/3tPjx92>>.
- Fernández García M.I. / Bendazzoli C. / Biscu M.G. (2008) "Voces en busca de persona(je)s: ecos desde el laberinto de la soledad", in M.S. Horne / E. Fediukn / I.C. Flores / J.M. Larrue (eds) *Identidad y sus lenguajes en el teatro universitario; paradigmas y paradojas. VII Congreso internacional de teatro universitario de la Asociación Internacional de Teatro Universitario (AITU/IUTA)*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 38-48.
- Fernández García M.I. / Zucchiatti M.L. / Biscu M.G. (eds) (2009) *L'esperienza teatrale nella formazione dei mediatori linguistici e culturali*, Bologna, Bologna University Press.
- Fernández García M.I. / Biscu M.G. (2009) "El aula de teatro universitario: crisol de experiencias formativas y destrezas profesionalizadoras", *Univest 09. Congrés Univest 09*, Universitat de Girona, s/n.
- Fernández García M.I. / Ariza M. / Bendazzoli C. / Biscu M.G. / Grimaldi Y. (2012) "The effective action of theatre in the educational mapping of linguis-

- tic and intercultural mediators”, *Scenario* 6/2, 75-86, <<https://bit.ly/2QiGNha>>.
- Fernández García M.I. / Grimaldi Y. (2020) “L’audiogramma: un oceano-eco multisensoriale per la formazione dei mediatori linguistici interculturali”, in C. Nofri (ed.) *La figura del mediatore linguistico e culturale nell’era digitale*, Fermo, Franco Cesati Editore, 75-89.
- Gile D. (1985) “Le modèle d’efforts et l’équilibre d’interprétation en interprétation simultanée”, *Meta* 30/1, 44-48, <<https://bit.ly/3y6fyHX>>.
- Gile D. (1991) “Prise de notes et attention en début d’apprentissage de l’interprétation consécutive – une expérience-démonstration de sensibilisation”, *Meta* 36/2-3, 431-439.
- Jiménez Ivars A. / Pinazo Catalayud D. (2001) ““I failed because I got very nervous”. Anxiety and performance in interpreter trainees: an empirical study”, *The Interpreters’ Newsletter* 11, 105-118, <<https://bit.ly/3dQaRtK>>.
- Kurz I. (2002) “Physiological stress responses during media and conference interpreting”, in G. Garzone / M. Viezzi (eds) *Interpreting in the 21<sup>st</sup> Century: Challenges and Opportunities*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 195-202.
- Kurz I. (2003) “Physiological stress during simultaneous interpreting. A comparison of experts and novices”, *The Interpreters’ Newsletter* 12, 51-67, <<https://bit.ly/2QLl0go>>.
- Lardellier P. (2017) *Enquête sur le business de la communication non verbale. Une analyse critique des pseudosciences du « langage corporel »*, Caen, Éditions Management & Société (EMS).
- Pérez Campos P. / Varela Salinas M. J. (2016) “La necesidad de una técnica de toma de notas en interpretación consecutiva: una experiencia”, *Hermes – Journal of Language and Communication in Business* 55, 171-192, <<https://bit.ly/3dPwEBy>>.
- Poyatos F. (1997) “The reality of multichannel verbal-nonverbal communication in simultaneous and consecutive interpretation”, in F. Poyatos (ed.) *Nonverbal Communication and Translation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 249-282.
- Pradas Macías E.M. (2004) *La fluidez y sus pausas: enfoque desde la interpretación de conferencias*, Granada, Comares.
- Renau Michavila M. (2010) “La Técnica Alexander, una nueva voz en la didáctica de interpretación”, *Puentes* 9, 81-88, <<https://bit.ly/32TOCN9>>.
- Riccardi A. / Marinuzzi G. / Zecchin S. (1998) “Interpretation and stress”, *The Interpreter’s Newsletter* 8, 93-106, <<https://bit.ly/3fd0AqR>>.
- Riccardi A. (2015) “Stress”, in F. Pöchhacker (ed.) *Encyclopedia of Interpreting Studies*, London, Routledge, 405-407.