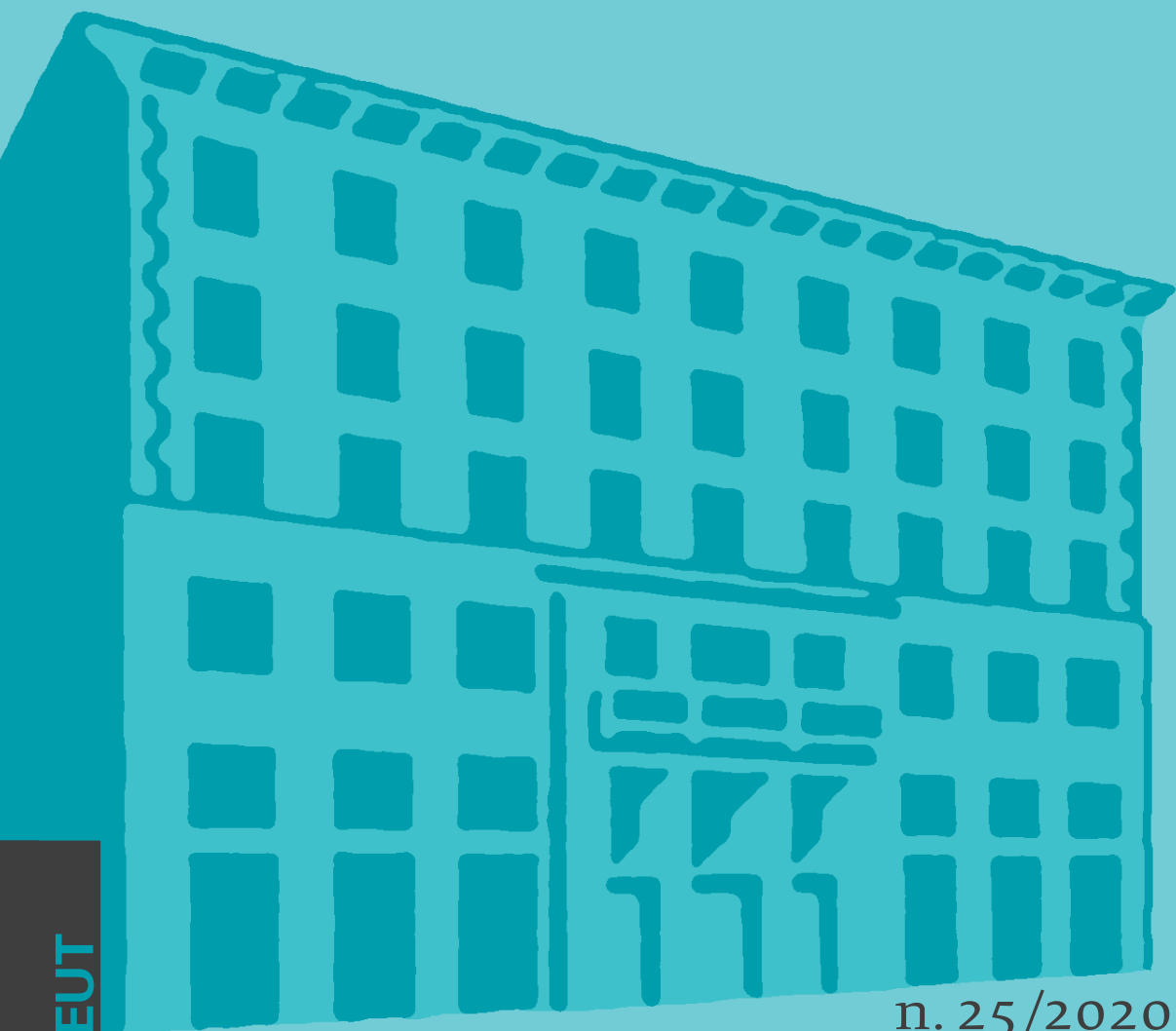


Università degli Studi di Trieste
Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio,
dell'Interpretazione e della Traduzione

The Interpreters' Newsletter



EUT

n. 25/2020

The Interpreters' Newsletter

Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio, dell'Interpretazione
e della Traduzione

Sezione di Studi in Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT)

Università degli Studi di Trieste

General Editor

Caterina Falbo

Editorial Board

Caterina Falbo

Cynthia Jane Kellett

Alessandra Riccardi

Maurizio Viezzi

Advisory Board

Dörte Andres Johannes Gutenberg Universität Mainz/Germersheim, Germany

Barbara Ahrens TH Köln – Technology, Arts, Sciences, Germany

Ivana Čeňková Charles University in Prague, Czech Republic

Bart Defrancq Ghent University, Belgium

Clare Donovan OECD/OCDE, Paris, France

Daniel Gile ESIT, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, France

Erik Hertog KU Leuven, Belgium

Sylvia Kalina Researcher, Köln/Heidelberg, Germany

Ingrid Kurz University of Vienna, Austria

Heidi Salaets KU Leuven, Belgium

Robin Setton Researcher, Paris, France

Małgorzata Tryuk University of Warsaw, Poland

Graham Turner Heriot-Watt University, UK

© Copyright Edizioni Università di Trieste,

Trieste 2020

All rights reserved, including those of translation.

No parts of this publication may be reproduced in any form

(by print, photoprint, microfilm or any other means)

without the written permission of EUT

ISSN: 1591-4127 (print)

ISSN: 2421-714X (online)

EUT Edizioni Università di Trieste

via Weiss, 21 – 34128 Trieste

eut@units.it

<http://eut.units.it>

<https://www.facebook.com/EUTEdizioniUniversitaTrieste>

The Interpreters' Newsletter

No. 25
2020

Contents

Editorial	VII
<i>Simultaneous-consecutive</i> in Interpreter Training and Interpreting Practice: Use and Perceptions of a Hybrid Mode <i>Marc Orlando</i> <i>Jim Hlavac</i>	1
<i>Tablet interpreting</i> : étude expérimentale de l'interprétation consécutive sur tablette <i>Mirko Altieri</i>	19
Creating a Virtual Learning Environment in Public Service Interpreting and Translation. The Massive Open Online Course <i>Get Your Start in PSIT</i> <i>Carmen Valero Garcés</i>	37
La pédagogie du dialogue : une approche phénoménologique pour la gestion des émotions dans l'enseignement en ligne de l'interprétation <i>Nora Gattiglia</i>	49
How command of theoretical concepts contributes to the professional development of future interpreters <i>Marta Arumí Ribas</i>	69
Vers la professionnalisation de l'interprétation en milieu de soins de santé. Quel degré d'(in)visibilité pour l'interprète ? <i>Raquel Lázaro Gutiérrez</i> <i>Laura Gauthier Blasi</i>	81
Non-verbal communication as a component of Polish-English courtroom talk affecting the accuracy and impartiality of interpreting <i>Agnieszka Biernacka</i>	95

Editorial

Issue 25 of *The Interpreters' Newsletter* features seven articles focusing on highly topical subjects which are discussed both from a professional and a didactic point of view. Issue 25 seems to ideally continue the reflection outlined in issue 24, which was entirely devoted to training. The link between research and the application of its outcomes in training programmes is here subject to an in-depth analysis.

Human creativity and technological developments constantly outline new possibilities in the field of interpreting. The application of new technological devices both to the interpreting profession and interpreter training lies at the heart of two contributions to the present issue. Marc Orlando and Jim Hlavac dwell on the features of the hybrid *simultaneous-consecutive* mode and discuss the opportunity to spread its use among professional interpreters as well as interpreting students. Their contribution is further proof of the changing landscape of interpreting modes which adjust to technological evolution and interpreters' preferences. Mirko Altieri presents the results of an experiment focusing on the use of tablets in consecutive note taking. The study focuses on the impact this technological device might have on interpretation quality thanks to its different performing functionalities and, as a consequence, its usefulness in interpreter training.

Carmen Valero Garcés' and Nora Gattiglia's articles draw a virtual bridge between the use of technological devices in training and learning through technology. Online courses are sadly the rule in these Covid-19 constrained times, yet they undoubtedly represent an exciting new horizon for trainees who do not have access to face-to-face classes. The creation of a virtual learning environment and multilingual training resources in Public Service in Interpreting and Transla-

tion (PSIT) is the subject of Carmen Valero Garcés' contribution. The author illustrates the different steps taken for the creation of an open online course in PSIT and briefly presents the results of a survey aiming at establishing the strengths and weaknesses of the very same course. Nora Gattiglia reflects on the emotional aspects of interpreter training. Interpretation is a challenging task for future interpreters. Anxiety and stress influence students' performance and very often prevent them from performing effectively. Drawing upon Dynamic Phenomenology and Existential Psychotherapy, the author proposes a dialogic approach to learning in which emotions are expressed and analysed, so that students can make sense of what they feel.

Training is a complex activity which encompasses both practical and theoretical activities. What is the role of theory in interpreter training? This recurrent and ever essential question is the core of Marta Arumí Ribas' paper. Drawing upon the Vygotskian notion of *praxis* and the sociocultural theory of learning, the author maintains that teaching trainees to critically reflect on their training experience is fundamental for professional development. On this basis, she makes a series of suggestions on how to include theory in training so as to create a meaningful and useful link between theory and practice.

A training programme should also inculcate a solid and shared idea of the profession. Raquel Lázaro Gutiérrez and Laura Gauthier Blasi investigate how a newly-emerging profession such as healthcare interpreting can be recognised as a social practice. The sociology of professions is a sound tool to question the paradigm of interpreters' invisibility and discuss the importance of a professional recognition in society.

With Agnieszka Biernacka's contribution the reader moves to another particular professional context. Verbal communication is the substance and the lens through which interpreting is carried out and investigated. Nevertheless, non-verbal elements too are essential in face-to-face interaction since they contribute to the communication process by replacing, amending or integrating verbal production. Their role in court interpreting is the focus of Agnieszka Biernacka's article. The author investigates the impact non-verbal communication may have on impartiality and accuracy in courtroom interpreter-mediated interaction. Undoubtedly, reaching an awareness of the communicative load of non-verbal elements is an essential achievement in interpreter training.

Hopefully, the ideal thread linking these timely subjects addressed in issue 25 will raise the interest and curiosity of our readers.

The Editorial Board

Simultaneous-consecutive in interpreter training and interpreting practice: use and perceptions of a hybrid mode

MARC ORLANDO

Macquarie University, Sydney

JIM HLAVAC

Monash University, Melbourne

Abstract

By examining the nature and status of the under-researched hybrid mode of interpreting Simultaneous-consecutive, this article aims to assess the amenability of its use in interpreting training and practice. After reviewing the development and specific features of the mode, initial studies and trials carried out in various contexts, as well as impressions from practitioners and users, the authors consider contemporary observations and future directions, and discuss possibilities to implement the mode in interpreter training curricula. Finally, in an attempt to potentially democratise its use in the interpreting community, the paper focuses on the perception of practitioners, as well as of twenty-five trainee interpreters trained to perform in the mixed mode.

Keywords

Modes of interpreting, interpreting pedagogy, interpreting research, interpreting performance, digital technology.

Introduction

In the context of recent and innovative advances in the pedagogy of interpreting, the use of digital technology is currently being trialled as a means of offering

a hybrid mode of interpreting, *Simultaneous-consecutive*. Used for the first time at the end of the 1990s, this unorthodox mode – which consists of recording a source speech with a digital device, in a consecutive interpreting context, and playing it back to interpret it simultaneously – has intrigued researchers, trainers and practitioners over the last two decades. Several studies have been carried out to test its viability. Several trainers have explored its pedagogical specificities with a view to offering an alternative to traditional consecutive interpretation, or to scaffolding the acquisition of interpreting skills differently. Several attempts to popularise its use amongst professionals have been made, using various types of digital recorders.

The research question that this article addresses is the following: What is the amenability of the use of *Simultaneous-consecutive* in interpreter training and interpreting practice?

The term “amenability” is understood here as a characteristic of a tool that allows a user to employ its features in a way that is straightforward and simple, across a variety of applications or settings, and where the tool enables an improved or augmented ability to perform a particular activity, in our case spoken interlingual transfer or interpreting. In addressing the research question, this paper is structured in the following way. Firstly, an overview is provided that traces the development of *Simultaneous-consecutive* and how it is usually operationalised. A review of the initial studies trialling its use is also provided. We then present discussion of contemporary opinions and positions, which is followed by a discussion on how this mode could be introduced into the curriculum of an interpreting course. We then provide a presentation of reported or elicited responses from both practitioners and an informant sample of 25 trainees at the end of a 2-year post-graduate interpreting degree. These responses were gathered as part of a classroom exercise and study on the introduction of the *Simultaneous-consecutive* mode. We provide general information only on the perception of trainees after practice in this mode, with no comparative data on their renditions and performances, or on modes.

We conclude with a summing up of the ‘state of play’ for *Simultaneous-consecutive* as a mode that professional interpreters can employ in certain situations, and as a skill that could be integrated into interpreter training curricula in the future.

1. The emergence of *Simultaneous-consecutive* as a hybrid mode over the last twenty years

As proposed by Pöchhacker (2016: 11), who relied on Otto Kade’s 1968 criteria, interpreting can be defined as “a form of Translation in which a first and final rendition in another language is produced on the basis of a one-time presentation of an utterance in a source language”. In consecutive interpreting, the interpreter starts speaking after having heard an entire speech, or a lengthy passage thereof, and therefore knows where the speech is going. In simultaneous interpreting, as described by Jones (1998: 67), this is not the case: “The interpreter has no such luxury. You do not know where the speaker is going, even as you

speak. And this is true both at the macro level of the speech and at the micro level". This is one of the reasons why many training programmes introduce consecutive before simultaneous interpreting: to give trainees enough understanding of and experience with the interpreting exercise before adding the difficulties of simultaneous: the acoustic (listening and speaking at the same time) and the intellectual (not knowing where the speech is going). The functions of the hybrid mode discussed in this paper transcend the confines of both modes. In *Simultaneous-consecutive*, while recording the speech, the interpreter first listens, understands, and analyses what the speaker is saying and possibly takes notes, as for any consecutive interpretation. The main difference is that when the speaker is finished, the interpreter plays back the recording and listens to the speech a second time and interprets it simultaneously. The advantage is that the interpreter already knows the content of the speech when beginning to interpret, and can use the notes taken, either in anticipation or as backup.

1.1 Origins of and designations for *Simultaneous-consecutive* interpreting

As many researchers approaching this mixed mode of interpreting viewed it as something entirely novel, they employed different designations to refer to it: "Digitally remastered consecutive" or "Technology-assisted consecutive" (Ferrari 2002), "DRAC – Digital recorder assisted consecutive" (Lombardi 2003), "Digital voice recorder assisted CI" (Camayd-Freixas 2005), "SimConsec" (Hamidi/Pöchhacker 2007; Pöchhacker 2016), "Simultaneous-consecutive" (Hiebl 2011), "Consec-simul with notes" (Orlando 2014), or 'Simultaneous-consecutive' (Setton/Dawrant 2016a, 2016b). In this article, we will refer to it as *Simultaneous-consecutive*.

The origin of the hybrid mode is now well documented (Hamidi/Pöchhacker 2007; Orlando 2014): the "inventor" and first known user of *Simultaneous-consecutive* is Michele Ferrari, a SCIC interpreter who, in 1999, decided to record the source speech of a commissioner he had to interpret, then played it back from his digital recording device, and interpreted it simultaneously. For the first time, a consecutive interpretation was performed simultaneously. When asked about the rationale for such a choice, Ferrari explained:

I have always felt a sense of dissatisfaction in performing a consecutive, as if it was a constant struggle against impossible odds. Indeed, I firmly believe it is impossible to do a perfect consecutive, when faced with a difficult, dense and fast speech. Even in the best consecutive of this world, there is always a little something missing.

[...] This [consecutive interpreting] entails a lack of rigour, which has always troubled me ever since my first consecutive, and which led me to find a better solution, in order to fully respect the speaker's original speech, in all its aspects. (Gomes 2002)

Beyond the intention to fully respect the original speech, this "radical innovation" (Pöchhacker 2016: 183) of having two opportunities to hear a source speech also allowed the interpreter not to have to take notes as s/he would usually do for a traditional consecutive rendition. Indeed, with this "digitally remastered" interpretation, the interpreter can hear the speech twice (first, when it is delivered and, sec-

ond, when it is played back from the recording) and therefore can decide whether traditional forms of note-taking can become superfluous. However, as pointed out by Pöchhacker (2015: 381): “Though the method was intended to do away with the need of note-taking, the interpreter can still use the notepad for memory support”. As described by Orlando (2010, 2014, 2015), or Goldsmith (2018), new technological developments like digital pen technology can facilitate both recording and note-taking via one single device, e.g. *Smartpens*, tablets with a stylus.

1.2 Modus Operandi, underpinning processes and equipment

Using Gile’s (1995) Effort Models by which Gile conceptualized the interpreting act as a series of efforts to be coordinated and managed, Orlando (2014) mapped the processes involved in *Simultaneous-consecutive* as follows:

Phase 1	Listening 1 and analysis 1 Short-term memory operations (Note-taking - optional)
Phase 2	Listening 2 and analysis 2 Short term memory operations Long term memory operations (reconstructing the speech) (Note-reading - optional)/Retrieving information/Anticipation/Operating the recorder (playback) Production

Table 1: Effort Model as applied to the *Simultaneous-consecutive* mode of interpreting (Orlando 2014: 41)

During phase 1, the effort components are identical to those involved in a traditional consecutive performance except that the interpreter knows that s/he will hear the speech a second time and interpret it simultaneously. The interpreter may decide to take notes or not; or to take notes in a different way as this ‘anticipatory’ knowledge may lead to more economical note-taking, with a focus on the macro-linguistic and structural elements of the speech, for example. During phase 2, the effort components that are usually required and coordinated in simultaneous interpretation are facilitated by the fact the interpreter hears the content of the speech for the second time. The familiarity with the content, coupled with specific notes the interpreter may have taken, should facilitate management of the extra load that the added coordination and management of operations may bring (e.g. anticipation, re-reading notes from the first hearing, using functions of the recorder).

Concerning the type of equipment that is to be used in *Simultaneous-consecutive* Pöchhacker (2015: 381) notes:

Given the crucial role of technology in this technique, the type of equipment used could be expected to be of primary concern. Indeed, this has evolved from what was then known as a handheld PC, palm-sized computer or personal digital assistant

(PDA), to digital voice recorders (DVR) and mobile devices such as smartpens [...]. Nevertheless, the basic technique of interpreting simultaneously via earphones what has been digitally recorded remains the same with any type of equipment.

It is the present authors' view that any type of reliable digital recording device can be used. As discussed in section 3. of this article, trainees who were surveyed tend to favour their smartphones or tablets with a voice-recording app. Respondents in Özkan's study (2020) expressed a preference for tablets and stylus over digital pens. As indicated by Orlando (2014), Pöchhacker (2016), and reiterated recently by Goldsmith (2018) or Braun (2019), more research needs to be carried out to identify the potential and limitations of the technique, and possibly if any specific equipment should be recommended.

1.3 Initial research studies and findings

Following on from Ferrari's first attempt, this new mode triggered the interest of researchers and, from then on, several studies were conducted. As reported by Hamidi and Pöchhacker (2007: 277-278), various practitioners have trialled different tools to test the efficiency of digital assistance when performing a long consecutive interpretation. For example, Ferrari carried out tests at the DG Interpretation with various devices in 2002 and 2003. These initial trials were followed by trialling of *Simultaneous-consecutive* in court interpreting assignments conducted by Lombardi (2003) and Camayd-Freixas (2005). Hamidi (2006) and Hamidi and Pöchhacker (2007) also put the technique to the test and employed the contraction "SimConsec" as a suggested label. Other studies on "note-based vs. recorder assisted consecutive" (Pöchhacker 2012) were then the focus of a number of research projects at post-graduate level, particularly at the University of Vienna in the years 2010-2012 (Hawel 2010; Sienkiewicz 2010; Hiebl 2011). Orlando (2014) studied the mixed mode using digital pen technology and advanced recording features. Three recent master's theses (Mielcarek 2017; Özkan 2020; Svoboda 2020) and one doctoral dissertation (Chitrakar 2016) were also dedicated to the topic.

As most attempts have shown, and as expressed in Hamidi and Pöchhacker (2007: 278), the new simultaneous consecutive mode allows an "improvement in quality" and "is praised for its increased accuracy and completeness". Because "note-taking is no longer necessary [which] allows the interpreter to devote more attention to listening and comprehension" (*Ibid.*) it "permitted enhanced interpreting performances" and was "considered a viable technique" (*Ibid.*). All the following studies have compared performances of interpreters working in traditional consecutive interpreting and in the hybrid mode, using various indicators and recording devices, and with samples ranging from 2 interpreters to 24 (for more details on the different methodologies used, see Chitrakar 2016 and Svoboda 2020), and all have found an enhanced accuracy and completeness in the interpretations in the new mode (Ferrari 2002; Camayd-Freixas 2005; Hamidi 2006; Hamidi/Pöchhacker 2007; Hawel 2010; Orlando 2014; Chitrakar 2016; Mielcarek 2017; Özkan 2020; Svoboda 2020).

Among other evidenced benefits of the mode are “diminished interpreter fatigue” and “increased mental stamina” (Lombardi 2003: 8); a reduction of the memory load allowing a higher focus on production and an increased endurance (Caymad-Freixas 2005); “closer source-target correspondence” or “fewer prosodic deviations” (e.g. pauses, acceleration) (Hamidi/Pöchhacker 2007: 288); a better quality of expression (Hawel 2010); a higher comfort, a better fluency of delivery (Orlando 2014); fewer additions, fewer gaps, fewer repetitions, fewer examples of conceptual approximations, fewer examples of substantial meaning shifts and distortions, as well as an improved overall level of information details and “higher output quality in terms of preserving the message integrity of the source speech” (Chitrakar 2016: 140), fewer deviations (Mielcarek 2017), reduced stress and “deeper understanding of the source text” (Özkan 2020: 58) or a significant decrease of the number of “relevant omissions” (Svoboda 2020: 72).

As for the shortcomings of the method, caveats about poor communication with the public were noted, as most studies pointed out a reduced audience contact and interaction during the simultaneous part of the task. This can be explained by the fact that, in general, interpreters performing in the simultaneous mode, often from booths, do not try to establish eye contact or rapport with an audience. Despite the reported reduced rapport, the audience surveyed in the Hamidi/Pöchhacker (2007: 281) study found the performances in *Simultaneous-consecutive* “better”, “more fluent and understandable” and more lively, and the interpreters less tense. This finding, though, was not confirmed in Svoboda’s study (2020: 75) in which two-thirds of the audience surveyed preferred interpretations in conventional consecutive. However, as Orlando’s (2014: 48) study suggests, the lack of rapport could be overcome if professionals who choose to perform in *Simultaneous-consecutive* are made aware of this risk and trained accordingly to interact more with their audience as a consciously pursued strategy.

1.4 Contemporary observations with a view to future directions

Why and in what circumstances would an interpreter decide to use this new technique? Braun (2019) notes it could be used in situations that “have traditionally required consecutive interpreting” or “where simultaneous interpreting is not possible (due to a lack of equipment) and with interpreters who mainly work in simultaneous mode and/or are dissatisfied with what they perceive as the shortcomings of the consecutive mode”. Based on Gile’s (2001) study where overall accuracy in simultaneous “was clearly superior to consecutive”, and on the findings evidenced in the studies mentioned in section 1.3 above, one could posit that using the hybrid mode could be beneficial in contexts where high accuracy is paramount, for example in court, legal and police interpreting settings (Svoboda 2020). The Directorate General for Interpretation at the European Commission concurs with this contention and states on the website of its Knowledge Centre on Interpretation that the “technique, which is actively developed, taught and researched by several interpreters, appears to be interesting for settings that are highly demanding in terms of accuracy and completeness” (DG Interpreta-

tion/SCIC 2020). Following up on the work and findings of Lombardi (2003) and Camayd-Freixas (2005), and discussing whether consecutive or simultaneous interpreting would be preferable in court assignments, Hale *et al.* (2017: 77) report suggestions made by Mikkelson (2010) to use recording and mix both modes:

Mikkelson (2010) also mentioned one method which combines the two modes, a method so far used sparsely but which is gaining increasing attention: the use of a recording device (currently either an MP3 player or a “digital pen”), linked to an interpreter’s earphone, which records a question or answer. This allows a turn-by-turn consecutive interpretation, based on the recording: the interpreter listens to the recording while interpreting, thus obtaining a second hearing of the utterance and enhancing precision.

This then raises the question of whether the decision to use *Simultaneous-consecutive* depends on the type of source text to be interpreted. As reported by Pöchhacker (2016: 183), in a comparative study of traditional consecutive and *Simultaneous-consecutive* conducted at the University of Vienna (Hiebl 2011), the participants were given the choice between the two modes to produce a rendering of three speeches with different levels of information density. When surveyed after their performances, participants clearly preferred the hybrid mode when the source speech was fast and dense, a sentiment echoed by the participants in Özkan’s study (2020: 73). These findings, in relation to density and pace, echo Ferrari’s first impressions and motivations to perform in this mode. As Ferrari himself reported, he decided to try it because

[he] was assigned at very short notice to interpret for Vice-President Kinnock at a press conference in Rome. The very thought of having to take notes from Mr. Kinnock’s fast, dense and witty speeches, and having to reproduce them in front of a hundred people in my home country literally terrorised me [...] In my despair, I thought of a possible way out of such a frightening prospect [...] I could record [the] speeches [...] and play them back into a headset, [...] performing a simultaneous from the original input. (Gomes 2002)

The studies carried out so far have evidenced several advantages in using *Simultaneous-consecutive*. As for disadvantages, a lack of rapport with the audience seems to be the main drawback, but Gillies (2019: 227) lists another potential obstacle: “[The mode] require[s] the interpreter to get permission to record the original in advance. In some contexts (ministerial bilaterals, negotiations, etc.), such recordings would be unthinkable!”. This was also a potential drawback mentioned by Lombardi (2003) and Camayd-Freixas (2005) for court interpreting. Further, Gillies identifies another shortcoming in this mode, this time relating to the length of target speech: “The interpreter cannot adhere to the generally accepted norm that a consecutive should only take around three-quarters of the time of the original speech (Jones 2002: 5) and will most likely also have to interpret some redundant parts of the speech (Hamidi/Pöchhacker 2007)” (*Ibid.*). In his 2020 study of the performances of eighteen students of conference interpreting, Özkan noted a similar issue and found it had an effect on the fluency of interpretations in the hybrid mode.

As already pointed out, more research would be needed to understand the full potential of *Simultaneous-consecutive*, to make recommendations on the type of equipment to be used, or to suggest contexts and situations where it could provide a clear benefit. However, in light of the ongoing growth of technological solutions and greater use of technology in all communication situations, it could be a real asset in a practitioner's toolkit, "though it is dependent upon having interpreters who are trained and proficient in this mixed mode" (Hale *et al.* 2017: 77). This is echoed by Gillies (2019: 227) who states that it could be better understood and used more often "if a generation of interpreters learn to use [the technique] as part of their studies, something that doesn't happen systematically yet", or by Downie (2020: 148) who believes that "we haven't learned how to use it properly" yet. This brings us to the issue of how *Simultaneous-consecutive* could be integrated into the formal instruction of trainee interpreters, as an illustration of how practice can inform research, research can inform training and, in turn, training can inform practice (Orlando 2016).

2. Introducing *Simultaneous-consecutive* into the curriculum of an interpreting course

Given the results indicating a generally higher reported level of accuracy and comfort in the hybrid mode in the afore-mentioned studies (and therefore the potential appeal in using it), and given the need for interpreters to be exposed to and trained in contemporary approaches that incorporate the use of technology, it is a little surprising that few attempts have been made to systematically study training in this mode in interpreting programmes. The only known formal pedagogical initiatives offered in universities are those developed by Navarro-Hall of the Middlebury Institute, "who was at the forefront of promoting and training in this mode of interpreting" (Gillies 2019: 225) at least in the USA, and by Orlando at Monash University, in Australia (Orlando 2015: 147). Training workshops and PD courses targeted at practitioners have also been organised through professional associations, e.g. by trainers like Navarro-Hall (Orlando 2015: 141) or El Metwally (Goldsmith 2018: 344). Despite the small number of examples, we propose to consider, in this section, how *Simultaneous-consecutive* could be introduced in interpreter training curricula.

When performing in this mode, even if the simultaneous interpretation is facilitated, the difficulty lies in the various tasks to be completed at the same time: starting the playback, listening and understanding, addressing the audience, reading notes, and operating the recorder if necessary. That is why performing in this mode requires specific training, as for the other two modes. This brings us to the issue of when instructors should consider introducing activities relating to such training in the curriculum, and so far, different methods have been trialled.

Using an experiment undertaken in the Monash University four-semester interpreting Master's course, where consecutive is taught before simultaneous, Orlando (2015: 148) suggested that an appropriate moment could be "between

consecutive and simultaneous”, “in the second half of the second semester” but only when trainees “have already experienced split-attention exercises”, “seeing the hybrid mode as perhaps a step towards [advanced] simultaneous”. In regard to the selection of source texts, it was found that using easy and short speeches (such as narratives or informative texts) enabled trainees to reflect more easily on the challenges posed by simultaneous interpreting, and to identify the various tasks the new mode entails. However, Orlando (2015: 148) also noted at the time that “at this stage it is difficult to know what works and what does not, but future developments and projects will help determine sound pedagogical strategies”.

After the trial of that earlier introduction of the mode in their curriculum, the present authors have now opted for using the mixed mode towards the end of the last semester of their four-semester course, only when students have become fully competent in interpreting simultaneously. The rationale being that their advanced command in simultaneous allows trainees to focus more specifically on the coordination of the operations required by *Simultaneous-consecutive* when the mode is introduced to them: what type of notes to take (if any), starting the recording playback, using their ear sets, establishing rapport with the audience while interpreting, all at once. This coordination effort, coupled with their lack of experience in simultaneous interpreting, was a strong concern expressed by trainees when the mode was introduced earlier in the course.

Another option would be to use the hybrid mode as a pedagogical instrument for training in other tasks. In their recent two volumes dedicated to conference interpreting training, Setton and Dawrant (2016a: 277) note about *Simultaneous-consecutive* that “pending further studies on its applicability in professional practice, this can be a useful training tool”. To them, the benefits of the hybrid mode lie in the possibility it offers to unbundle the various elements into play in simultaneous interpreting, and to focus on one or another more exclusively.

With a discourse model already installed in their minds and visual recall clues in their notes, students will not have to listen as hard as they would if the speech were coming to them ‘fresh’. This should release processing capacity for deverbalization and chunking technique, and some self-monitoring. (Setton/Dawrant 2016b: 264)

Therefore, following their idea that simultaneous interpreting training be taught gradually and scaffolded over five stages, they suggest (2016a: 277) rather to use the mixed mode when focussing specifically on coordination and during what they term *SI with Training Wheels* activities:

Students sit in their booths and watch a 5-7 min passage of the SL [source language] speech on video while taking notes as though to deliver the passage back in consecutive – but then, instead of students delivering the consecutive, the same passage is immediately played again to be done in SI, using the notes for support.

Such a procedure is indeed likely to facilitate students’ metacognitive knowledge of simultaneous interpreting components and ability to reflect on their performance, as well as “concentrate on applying proper SI technique to process units of sense as they come in” (Setton/Dawrant 2016b: 264). However, this model of use

of *Simultaneous-consecutive* does not expose students to two important tasks that the mode requires of them: the coordination of recording and playback operations, which is one of the key logistic activities that the (trainee) interpreter needs to manage when working in this mode, and the interaction with an audience.

More findings from initiatives in the training area would be needed to determine the moment at which it would be best to start training in this mode. Except for those mentioned above, there are few examples of courses that have implemented training in *Simultaneous-consecutive*, and little data in the interpreter training literature informing us of pedagogical initiatives or recommendations about it. This might be because this unusual mode is still unknown, not well understood, or perhaps not even registered by either users of interpreting services or by fellow interpreters when this mode is actually being employed. However, on the basis of the positive initial reactions (albeit small number of) reported from those who used it both in professional and educational environments (Caymad-Freixas 2005; Orlando 2015), we believe that *Simultaneous-consecutive* and its pedagogical value could find a place in interpreter training curricula and practice.

This sentiment was recently echoed by the Chief Interpreter at UNOG, Marie Diur (2019), during her presentation at the conference on 100 Years of Conference Interpreting, where she suggested that training institutions could change their curriculum to respond to various contemporary challenges. She went on to even question if it was still relevant to provide traditional consecutive speech interpretations when one could simply record a speaker on their smartphone and interpret simultaneously from the playback of the recording, i.e. choose *Simultaneous-consecutive*. Despite its controversial nature, the question is indeed pertinent for interpreting programmes: should long consecutive still be taught the way it has been for decades when there are fewer and fewer assignments requiring it (Pöchhacker 2016; Gillies 2019), or could such training be complemented by training in the hybrid mode?

3. Perceptions of the *Simultaneous-consecutive* mode: from practitioners to trainees

3.1 Practitioners and their audience

As mentioned earlier, the first official attempt to use the hybrid mode in a professional setting was undertaken by Michele Ferrari, in 1999. As he reported, the audience that attended his first performance was impressed and intrigued, and he described the experiment as a success: “I received compliments from many people, including a couple of journalists, who said they had never heard such an accurate and lively consecutive before” (Gomes 2002).

Positive comments echoing the above were also made by the audience surveyed in the 2007 Hamidi/Pöchhacker study who expressed their overall preference for performances in *Simultaneous-consecutive*. However, other studies evidenced the public’s slight preference for traditional consecutive (Sienkiewicz 2010; Svoboda 2020) for reasons mentioned above, namely a lack of naturalness or rapport with the audience.

As for the views expressed by practising interpreters about this mode, they have usually ranged from ambivalent to positive. For example, the interpreters tested in the Hamidi/Pöchhacker (2007: 288) study “easily adopted” the technology-assisted mode and “considered it a viable technique” that they could imagine using in real assignments. Hiebl (2011) reports, for her part, that interpreters surveyed after the experiment she conducted expressed their preference for the traditional consecutive and some scepticism about using the mixed mode in professional practice. However, she also registers the interpreters’ overall positive opinion about the mode itself. Four recently graduated professional interpreters were the target informants in Orlando’s (2014) study of the hybrid mode using a digital pen. These informants’ responses to the amenability of the *Simultaneous-consecutive* mode using a digital pen were all favourable:

All declared that they felt more confident in the [*Simultaneous-consecutive*] mode, that they provided a better performance, and that they preferred interpreting in this mode. All also added they would use it in future professional settings, provided they engage in or invest in more (self-) directed training with the digital pen and its features. (Orlando 2014: 52)

Compiling comments and experiences from a wider range of professional interpreters, Orlando (2015: 139-141) presented testimonies from professionals (freelancers on the private market or staff interpreters in institutions) who performed in the hybrid mode, as well as their varied impressions. Most of them found the experience of trialling *Simultaneous-consecutive* a very interesting one and saw it as a valid option for themselves in providing interpretation in consecutive settings, provided they received training to learn how to work effectively in the mode. Similar responses were also expressed by interpreters in other studies (e.g. Hamidi 2006; Hamidi/Pöchhacker 2007; Özkan 2020).

Years later, though, it is difficult to explain why *Simultaneous-consecutive* has not gained the status that could have been anticipated from these positive impressions. Gillies (2019: 224) makes the following observation:

It seems likely that the limited number of days worked in consecutive, coupled with a lack of confidence in 1) the new technology and 2) one’s own ability to use it successfully at all times (and particularly under pressure), have combined to hamper the spread of [...] simultaneous consecutive [...].

3.2 Eliciting responses from trainee interpreters on the amenability of *Simultaneous-consecutive*.

The following sub-section presents perceptions of the mixed mode of twenty-five trainees from Monash University’s Master of T&I Studies who were surveyed at the end of their course, after having been exposed to *Simultaneous-consecutive* over a period of three consecutive weeks (three 3-hour workshops), at the end of their final semester in conference interpreting. Interpreting students in that course are trained in consecutive interpreting (for dialogue or speech interpret-

ing) throughout the four semesters of their training. Simultaneous interpreting is introduced in small steps in the second semester and practised fully in the third and fourth semesters.

Given that so far, to our knowledge, no trial had been carried out on how to train interpreting students to work in *Simultaneous-consecutive*, we decided to undertake an informal study to address this apparent gap. Its sole purpose was to familiarise advanced trainee interpreters for them to work in the mixed mode over three weekly interpreting workshops, and then to collect their impressions and perceptions on its amenability and usability. No comparative study of their performances in traditional consecutive or in *Simultaneous-consecutive* was carried out.

3.2.1 Protocol

Twenty-five advanced trainees in their final semester participated in this study as part of their weekly interpreting workshops. Both consecutive and simultaneous interpreting are usually practised during these weekly workshops. At the time of the study, trainees were all capable of delivering a long consecutive of approximately 8 minutes, and a simultaneous interpretation of approximately 20 minutes.

Simultaneous-consecutive was presented to them first in a theory lecture. All aspects and features of the mode were explained and discussed collectively, and a step-by-step demo was given by their lecturer.

The languages represented amongst the 25 trainees were Chinese (Mandarin), French, Italian and Japanese, together with English. Trainees were asked to perform in the hybrid mode, rendering an English source speech into their other working language. The thematic area of the speech (environmental science) was familiar to them as they had been working on speeches in this area over the previous weeks. The chosen speech was divided into segments of approximately 700 words. After a segment was delivered, only one student was chosen randomly to interpret it in the hybrid mode. Then the next segment was presented, and another student was asked to interpret, and so on.

During the delivery of the source speech, trainees were given the possibility to record the speech using either their own smartphone or tablet, a digital pen (students in this programme are used to working with *Smartpens* for note-taking exercises) or any recording device of their preference.

They were reminded of an important feature conveyed to them in the lecture, namely the need to maintain rapport and eye contact with the audience.

When not interpreting, each trainee was asked to observe the classmate designated for the rendition and to pay attention to their apparent level of confidence, naturalness, and interaction with the audience (measured via sustained eye contact). It is worth noting that during their course, these students have been trained to provide peer-assessment and critical feedback to one another.

This was repeated over a 3-hour session three weeks in a row (9 hours in total), making sure all students in each group had enough practice and had gained a level of confidence in this mode before the last class.

After these three weeks, during their last workshop, the trainees were invited to undertake the same exercise one more time, and a questionnaire about the experience and their impressions was distributed to them. As this questionnaire aimed only to elicit feedback on their perceptions, the accuracy of the interpretations was not measured and no comparison between modes was made.

3.2.2 Summary of responses

The first question was about the equipment used. Twenty out of 25 trainee interpreter respondents (80%) chose their own smartphone because of their higher level of familiarity in operating it, 2 out of 25 (8%) a tablet, two (8%) a digital pen, and one (4%) a MP3 recorder.

Two questions dealt with note-taking and notes: whether trainees would take notes and whether these notes were useful. While listening to the speech the first time, nineteen students took notes (76%), six did not (24%). Out of the nineteen who did, four took full notes of the speech (as for a traditional consecutive) and fifteen only noted down numbers, names and key terms, “striking” and/or “important information”, or structural aspects of the source speech. Seventeen reported that they consulted their notes while providing the interpretation and that they considered their notes “useful”. Two said they did not because they were focussing on listening and interpreting and did not feel the need to refer to their notes.

One part of the survey focused on eliciting from respondents what the positive and/or the negative aspects of interpreting in the hybrid mode were. No lists of possible responses to choose from were provided to the trainees; they were free to report any positive and/or negative aspects. To facilitate the reporting, the frequency and type of positive and negative aspects identified have been aggregated in Table 2 below.

Thematic categories of trainees' responses		Responses	
		No.	%
Positive aspects	“A better understanding of the source text” and therefore a (perceived) “better accuracy”	22	88
	Fewer (or no) notes and hearing the speech twice would imply “less stress”, “less pressure” or “more comfort”	12	48
Negative aspects	The “fear of a potential technological failure”	12	48
	Added pressure because of the “coordination load”	8	32
	A potential “poor sound quality” because of the setting or context	7	28
	The quality of the delivery may likely be affected by the quality of the source speech (pace, disfluencies, etc.), which is not the case in traditional consecutive where the interpreter sets the pace and structure.	3	12

Table 2: Positive and negative aspects of interpreting in *Simultaneous-consecutive* according to trainee interpreters.

Two questions dealt with their own impressions when observing one trainee interpreter performing during this session. One question related to the confidence/naturalness shown by the interpreter, the other to their level of engagement with the audience (via the frequency of eye contact). There were two entries for each question. For question one, 16 respondents (64%) indicated “The interpreter was confident / natural while interpreting”, and 9 (36%) “The interpreter was not confident / not natural while interpreting”. For question two, 15 respondents (60%) found the interpreter “mindful of the audience”, and 10 (40%) “not mindful of the audience”.

Finally, participants were asked if, based on their experience of the mode, they would “consider using *Simultaneous-consecutive* instead of the traditional consecutive mode during a real assignment” and why. Notwithstanding the effect of possible positive bias that such a question may have, eighteen of them (72%) responded “yes”, six “no” (24%) and one did not respond (4%). The majority of the positive responses were justified by the higher accuracy the mode allows (88%). Three participants insisted that they would use it only if they first obtained permission from the client; and four said they would do it if they practised more beforehand. Five justifications for the negative response mentioned the high risk of relying on technology. One thought that the interpretation in the hybrid mode would always be longer than in traditional consecutive and that clients expect “something short and concise”. These comments echo the caveats mentioned by Hamidi (2006) or Gillies (2019).

3.2.3 Discussion

The responses collated from these trainee interpreter respondents about to enter the Te-l market indicate an overall positive perception of *Simultaneous-consecutive*. Approximately three-quarters of the cohort declared they would be ready to work in the mixed mode as it appears to them to be less stressful and more comfortable than traditional consecutive, and because they feel they have a better grasp of the content of the speech and can produce a more accurate rendering. Should they decide to do so, they would first ensure they obtain consent from their clients. They would choose equipment they are familiar and at ease with (e.g. their smartphone) and that they can rely on, which would alleviate the pressure and concern caused by a potential technological failure that half of them identified as a realistic fear that they have. Three out of four of them would likely still take notes, even if the notes reflect only few specific elements or the macro-structure of the speech.

The twenty-five participants were trained in this hybrid mode for three consecutive weeks before the study (a total of nine hours) and gained familiarity when performing in it. Some of them, though, felt they would need to receive more hours of training before feeling really confident to use it. This is likely to lead to the reduction of the coordination load mentioned by a third of them as a negative point. A small number of them expressed concerns about the lack of leeway the interpreter would have in this mode (during the simultaneous phase), especially with low-quality source speeches or unclear speakers.

In regard to responses relating to the audience's perception of interpreters working in the mode, it is interesting to note that about two-thirds of the participants reported that their fellow trainee participants (64%) appeared confident and natural when interpreting, which is encouraging as they practiced for only three sessions before the study. Finally, the fact that more than half of them (60%) were reportedly able to maintain rapport with the audience during their delivery corroborates one of the findings of Orlando's study (2014): if properly trained and made aware of this communication component, interpreters working in *Simultaneous-consecutive* would be better equipped to interact in a sustained way with their listeners.

These findings allow us to extrapolate that if guided practice was implemented in an interpreting curriculum, with a scaffolded pedagogical progression covering more than nine hours, users of the hybrid mode could be better prepared and become confident enough to opt for the technique much more often than has been the case over the last ten years. For this to become a reality, interpreting programmes globally would have to consider Gillies' (2019: 227) advice and ensure that "a generation of interpreters learn to use [it] as part of their studies in a more systematic way". This could also be an endeavour undertaken by professional associations as part of a professional development short course.

4. Conclusion

In this article, we have reviewed the nature and status of the hybrid mode of interpreting, *Simultaneous-consecutive*. In an attempt to provide a better understanding of it, we have gathered recent findings and showed that, despite clear advantages that have been evidenced for many years (especially in regards to accuracy and completeness), and some positive impressions from audiences and practitioners, this hybrid mode is still not widely used in professional settings. It also appears that it has attracted only limited interest in interpreter training programmes.

In light of the various challenges conference interpreters have to face and of the widespread use of digital and technological solutions in communication situations, it is advisable for interpreter training programmes to review the content of their curricula, and *Simultaneous-consecutive* may become a desirable component of their syllabi. As highlighted in this article, the small number of initiatives that implement this mixed mode in teaching or that carry research on its use in training means that this hybrid mode and its full potential is still comparatively under-studied. In the interest of our discipline and of the profession, and to bridge the gap between practice and research through training in a cyclical way (Setton 2010; Orlando 2016), we hope that the tentative findings and reported experiences that have been outlined in this article will stimulate the community of interpreter trainers and researchers to explore the possibilities offered by this intriguing mode further.

References

- Braun S. (2019) "Technology and interpreting", in M. O'Hagan (ed.) *The Routledge Handbook of Translation and Technology*, London, Routledge, Routledge Handbooks online, doi: 10.4324/9781315311258-16.
- Camayd-Freixas E. (2005) "A revolution in consecutive interpretation: Digital Voice-Recorder-Assisted CI", *The ATA Chronicle* 3, 40-46.
- Chitrakar R. (2016) *Tehnološko podprto konsektivno tolmačenje*, (in English, *Technologically Supported Consecutive Interpreting*), unpublished doctoral dissertation, University of Ljubljana.
- DG Interpretation / SCIC (2020) "The digital booth. Digital tools supporting interpreters in the booth", <https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/digital-booth_en>.
- Diur M. (2019) "Conference interpreting competences: looking back and looking forward", paper presented at the ILO/University of Geneva conference *100 Years of Conference Interpreting*, <<https://www.youtube.com/watch?v=izHuobI7pMU>>.
- Downie J. (2020) *Interpreters vs Machines*, London/New York, Routledge.
- Ferrari M. (2002) "Traditional vs. simultaneous consecutive", *SCIC News* 29, 6-7.
- Gile D. (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Gile D. (2001) "Consecutive vs. simultaneous: which is more accurate?", *Tsuuyakukenyuu - Interpretation Studies* 1/1, 8-20.
- Gillies A. (2019) *Consecutive Interpreting*, London, Routledge.
- Goldsmith J. (2018) "Tablet interpreting: consecutive interpreting 2.0", *Translation and Interpreting Studies* 13/3, 342-365.
- Gomes M. (2002) "Digitally mastered consecutive. An interview with Michele Ferrari", *Lingua franca* 5/6, 6-10. Available at: <<http://www.boothendo.com/2008/09/09/consecutiva-simultanea-una-nueva-modalidad-de-interpretacion/>>.
- Hale S. / Martschuk N. / Ozolins U. / Stern L. (2017) "The effect of interpreting modes on witness credibility assessments", *Interpreting* 19/1, 69-96, doi 10.1075/intp.19.1.04hal.
- Hamidi M. (2006) *Simultanes Konsektivdolmetschen. Ein experimenteller Vergleich im Sprachenpaar Französisch-Deutsch* (in English, *Simultaneous Consecutive Interpreting. An Experimental Comparison in the French-German Language Pair*), unpublished MA thesis, University of Vienna.
- Hamidi M. / Pöchhacker F. (2007) "Simultaneous consecutive interpreting: a new technique put to the test", *Meta* 52/2, 276-289.
- Hawel K. (2010) *Simultanes versus klassisches Konsektivdolmetschen: Eine vergleichende textuelle Analyse*, (in English, *Simultaneous versus Classic Consecutive Interpreting: A Comparative Textual Analysis*), unpublished MA thesis, University of Vienna.
- Hiebl B. (2011) *Simultanes Konsektivdolmetschen mit dem Livescribe™ Echo™ Smartpen*, (in English, *Simultaneous Consecutive Interpreting with the Livescribe™ Echo™ Smartpen*), unpublished MA thesis, University of Vienna.

- Jones R. (1998) *Conference Interpreting Explained*, Manchester, St. Jerome Publishing.
- Lombardi J. (2003) "DRAC Interpreting: coming soon to a courthouse near you?", *Proteus* 12/2, 7-9.
- Mielcarek M. (2017) *Das simultane Konsektivdolmetschen* (in English, *Simultaneous Consecutive Interpreting*), unpublished MA thesis, University of Vienna.
- Mikkelson H. (2010) "Consecutive or simultaneous? An analysis of their use in the judicial setting", *Across the Board* 5, 4-7.
- Orlando M. (2010) "Digital pen technology and consecutive interpreting: another dimension in note-taking training and assessment", *The Interpreters' Newsletter* 15, 71-86.
- Orlando M. (2014) "A study on the amenability of digital pen technology in a hybrid mode of interpreting: consec-simul with notes", *The International Journal of Translation and Interpreting Research* 6/2, 39-54.
- Orlando M. (2015) "Digital pen technology and interpreter training, practice and research: status and trends", in S. Ehrlich / J. Napier (eds), *Interpreter Education in the Digital Age*, Washington DC, Gallaudet University Press, 125-152.
- Orlando M. (2016) *Training 21st Century Translators and Interpreters: At the Crossroads of Practice, Research and Pedagogy*, Berlin, Frank & Timme.
- Özkan Can E. (2020) *To Use or not to Use a Smartpen: That is the Question. An Empirical Study on the Role of Smartpen in the Viability of Simultaneous-Consecutive Interpreting*, unpublished MA thesis, Ghent University.
- Pöchhacker F. (2012) "Consecutive 2.0", paper presented at the 53rd annual conference of the ATA, San Diego.
- Pöchhacker F. (2015) "Simultaneous consecutive", in F. Pöchhacker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, New York, Routledge, 381-382.
- Pöchhacker F. (2016) *Introducing Interpreting Studies*, (2nd ed.), London, Routledge.
- Setton R. (2010) "From practice to theory and back in interpreting: the pivotal role of training", *The Interpreters' Newsletter*, 15, 1-18.
- Setton R. / Dawrant A. (2016a) *Conference Interpreting. A Complete Course*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Setton R. / Dawrant A. (2016b) *Conference Interpreting. A Trainer's Guide*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Sienkiewicz B. (2010) *Das Konsektivdolmetschen der Zukunft: Mit Notizblock oder Aufnahmegerät* (in English, *Consecutive Interpreting of the Future: with Notepad or Recording Device*), unpublished MA thesis, University of Vienna.
- Svoboda S. (2020) *SimConsec: The Technology of a Smartpen in Interpreting*, unpublished MA thesis, Palacký University Olomouc.

Tablet interpreting : étude expérimentale de l'interprétation consécutive sur tablette

MIRKO ALTIERI
Interprète de conférence

Abstract

The increasingly rapid technological evolution poses new challenges to the practice of interpretation, but also new resources. Among these we find tablets, which are now used by several professionals for simultaneous and consecutive interpreting assignments. Since studies on the use of these devices in interpreting practice are still scarce, this short contribution will scrutinise on the possible impact of the use of a tablet on the quality of consecutive interpreting. It will also try to answer questions that interpreters will increasingly ask themselves in the future, such as: can tablets improve the quality of interpretation? Is it necessary to train and practice in order to interpret with a tablet? This paper shows the results of the study of a master's thesis in Specialized Translation and Conference Interpreting at the University of Trieste.

Introduction

L'interprétation n'est qu'un des innombrables domaines frappés par le tsunami du progrès technologique (Allen 2012) ; nous vivons aujourd'hui dans un monde de plus en plus interconnecté, où l'information circule et est accessible en temps réel grâce à des systèmes de stockage tels que le *cloud*. Gérer et organiser le flux de travail sont des opérations que nous réalisons désormais quotidiennement à l'aide d'une connexion internet et d'un ordinateur (voire d'un smartphone ou d'une tablette).

Les interprètes peuvent également profiter de ces nouvelles ressources et ils peuvent travailler de manière et dans des conditions différentes de celles d'il y a quelques années. Pour donner un exemple simple mais éloquent, il suffit de penser à la simplicité avec laquelle les interprètes peuvent travailler aujourd'hui, même à distance, grâce aux nombreuses plateformes qui les relient aux clients en temps réel et leur permettent de réaliser leur travail d'interprétation en consécutive ou en simultanée.

Mais les interprètes disposent également d'un large éventail de ressources utiles pour les interprétations « traditionnelles ». Pour l'interprétation simultanée, par exemple, ils peuvent s'appuyer sur des logiciels de gestion et d'extraction terminologique (tels que InterpretBank, Interplex ou Boothmate) ou de reconnaissance vocale. Plus intéressante encore est l'étude des ressources que les interprètes peuvent utiliser pour l'interprétation consécutive, un mode d'interprétation qui, traditionnellement, se réalise à l'aide d'un stylo et de papier, paradigme qui va peut-être changer grâce à l'évolution technologique.

Cependant, il s'agit d'un processus lent mais continu qui est étudié et débattu par des experts : « However, questions have been raised, by both practitioners and researchers, on whether technological tools can actually improve interpreters' performance and professionalism and many interpreters have shown some degree of reluctance to the use of ICTs [Information and Communication Technologies] in their profession » (Tripepi Winteringham 2010 : 89).

Dans cet article, après un aperçu rapide des ressources technologiques qui se sont déjà avérées utiles pour l'interprétation consécutive, nous nous penchons sur celle qui, au cours des dix dernières années, a été la plus polyvalente, à savoir la tablette.

1. Ressources technologiques pour l'interprétation consécutive : les premières études

Contrairement à l'interprétation simultanée (IS) qui, par nature, nécessite d'un support technique, l'interprétation consécutive (IC) ne requiert rien de plus qu'un stylo et du papier, mais ces dernières années, grâce à la diffusion de nouvelles ressources technologiques, d'autres façons de réaliser l'IC sont devenues populaires. Toutefois, elles sont encore peu étudiées.

Ces ressources ont pour tâche de faciliter le travail des interprètes lors de la phase d'écoute ou lors de la prise de notes. Une ressource particulièrement utile est l'enregistrement du discours de l'orateur : l'interprète peut écouter le discours une première fois, l'enregistrer, prendre quelques notes (dates, chiffres, etc.) et ensuite l'interpréter en IS à l'aide d'écouteurs et des notes prises.

On réalise ainsi ce qu'on appelle la Consécutive Simultanée (*Simconsec*), développée à partir des années 90¹ et auquel Hamidi/Pöckhacker (2007) consacrent une étude dont les résultats montrent que la *Simconsec* rend le discours interpré-

1 https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/digital-booth_fr

té plus fluide, avec moins de déviations prosodiques et une plus grande précision du point de vue des informations délivrées.

Orlando (2014) utilise une autre technique, la Consécutive-Simultanée avec notes (*Simconsec with notes*) : dans son étude, l'IC est réalisée à l'aide d'un Smartpen Livescribe, Model Pulse™, un stylo numérique. Le stylo comprend un microphone, un haut-parleur intégré, un enregistreur, une caméra infrarouge et une encre commune. Le stylo doit être utilisé avec du papier doté de microplaquettes qui permettent de synchroniser les notes prises avec l'enregistrement audio du discours réalisé avec le stylo. L'interprète peut ainsi réécouter le discours de l'orateur et le suivre avec ses notes. On peut également écouter des points précis de l'enregistrement en touchant simplement les notes avec le stylo. Les résultats de l'étude confirment que ce nouvel outil technologique rend l'interprétation plus précise, réduit le nombre d'hésitations et de déviations et n'affecte pas le contact visuel des interprètes.

En ce qui concerne l'interprétation consécutive sur tablette (ICT), peu d'études ont été réalisées. L'une des toutes premières est celle de Goldsmith/Holley (2015). Bien qu'il s'agisse d'un petit échantillon (seuls 6 interprètes professionnels de différentes parties du monde ont été interviewés), les résultats indiquent que la tablette peut être utilisée dans plusieurs contextes et qu'elle peut égaler le stylo et le papier comme outil de travail et même les dépasser en termes de fonctions ; enfin, les auteurs estiment que l'évolution rapide des tablettes et de leurs fonctions pourrait amener les interprètes à préférer ce support au stylo et au papier.

Approfondissant cette étude, Drechsel/Goldsmith (2016) ont étudié les utilisations possibles de cet outil non seulement pour l'IC mais aussi pour toutes les phases du processus d'interprétation, dès la préparation de l'interprétation, et ont souligné la nécessité d'approfondir les études et les recherches consacrées à cet outil.

Une étude comparative entre IC et ICT a été réalisée par Vázquez Castilla (2017) – avec une méthodologie différente de celle appliquée ici – où les interprètes ont utilisé une tablette non pas pour prendre des notes mais pour enregistrer le discours de départ, interprété ensuite en *Simconsec*, et pour faire des recherches sur internet si nécessaire. Toutes les notes relatives aux noms, aux dates, etc. ont été prises au stylo et sur papier. Parmi les variables prises en considération par Vázquez, à savoir la fluidité, la précision et la fatigue ressentie par l'interprète, seules les données sur la fluidité ne confirment pas l'hypothèse de départ, c'est-à-dire que l'utilisation d'une tablette améliorerait l'interprétation.

Par conséquent, à l'exception de ce dernier aspect, les études ont montré que le recours à la technologie permet une interprétation plus précise. Malgré cela, ces techniques ne sont pas encore très répandues. Selon Pollice (2015: 42), cela peut être dû à plusieurs raisons :

- ces techniques récentes n'ont pas encore été incluses dans les programmes d'études et ne sont donc pas enseignées aux futurs interprètes ;
- l'utilisation des outils technologiques a un coût ;
- il est possible de réaliser une bonne interprétation, très précise, même sans l'utilisation d'outils technologiques.

2. *Tablet interpreting*

Pour notre étude, nous nous sommes penché sur l'une des technologies que les interprètes ont à leur disposition, la tablette, avec laquelle ils peuvent désormais réaliser une interprétation consécutive ; la révolution de la tablette a commencé en 2010 (Richmond 2012) et, depuis lors, elle a envahi l'industrie de l'interprétation aussi, entraînant un changement dans la façon dont les services d'interprétation sont effectués. Les professionnels peuvent préférer les tablettes (et, dans certains cas, ils le font déjà) aux ordinateurs en raison de leurs caractéristiques : elles s'allument rapidement, elles n'ont pas besoin de mises à jour fréquentes, la batterie dure longtemps.

Plus précisément, les interprètes peuvent choisir de travailler avec une tablette, profitant de sa petite taille, de l'absence d'un ventilateur de refroidissement (bruyant) ou d'un clavier (qui pourraient être des éléments perturbateurs dans une cabine souvent étroite). Il est clair que les tablettes peuvent aussi avoir des limites, comme le *multitasking* (une limitation que les modèles plus récents tentent d'éliminer) ou le fait de ne pas permettre d'accéder aux applications Java ; malgré cela, elles s'avèrent déjà très utiles pour les interprètes.

En effet, les tablettes modernes offrent un large éventail de fonctions et d'applications qui les rendent très utiles pour le travail de l'interprète, non seulement pour l'interprétation consécutive mais aussi pour l'interprétation simultanée, à tel point que Drechsel (dans Hof 2012) va jusqu'à la définir comme le compagnon de cabine idéal.

Alexander Drechsel et Josh Goldsmith (2020) ont publié *The Tablet Interpreting Manual: A beginner's guide*, un guide d'utilisation de la tablette pour le travail d'interprétation ; ils donnent quelques conseils pour utiliser au mieux les fonctions de la tablette et des applications qui permettent d'utiliser la tablette comme un bloc-notes et qui s'avèrent notamment très utiles, car elles permettent de :

- prendre des notes avec le même système que l'IC traditionnelle, en utilisant des stylos spécifiques (ou même avec ses doigts) ou en tapant sur un clavier comme sur un ordinateur ;
- faire défiler les pages plus facilement, soit en les faisant défiler de bas en haut, soit en allant de droite à gauche (une opération qui est donc plus silencieuse, moins distrayante pour l'interprète et le public) (Goldsmith/Holley 2015: 62) ;
- écrire en sélectionnant l'épaisseur du trait, utile pour avoir plus d'informations sur une page ou, si on utilise un trait plus épais, pour mettre quelque chose en évidence ;
- disposer de différentes couleurs d'«encre» pour mettre en évidence des mots ou des concepts ;
- sauvegarder constamment les notes et les documents ;
- avoir un aperçu des pages de notes et donc pouvoir accéder facilement à la page souhaitée.

Une autre ressource utile est l'enregistrement, rendu possible par de nombreuses applications développées pour les tablettes ; cette fonction permet à l'interprète d'enregistrer le discours qu'il va interpréter lors de sa première écoute et de l'écouter à nouveau pendant son interprétation, tout en consultant les notes prises pendant l'écoute.

Les tablettes et leurs applications permettent non seulement de prendre des notes mais aussi de gérer des documents, des tâches, des glossaires, des factures, etc. Un seul outil qui facilite le travail de l'interprète grâce à ces multiples fonctions.

3. Étude expérimentale

L'objectif de l'étude expérimentale était d'évaluer les avantages ou les inconvénients liés à l'utilisation de ce dispositif pour un mode d'interprétation spécifique, la consécutive. À cette fin, un (petit) projet expérimental a été monté.

L'étude vise à vérifier si un étudiant-interprète, après avoir appris les bases de la technique de l'interprétation consécutive, peut appliquer cette technique efficacement non seulement en travaillant avec un stylo et du papier (les outils avec lesquels il l'a apprise) mais aussi en utilisant une tablette.

3.1 Méthodologie

Afin de répondre à notre questionnement, à savoir s'il y a des différences au niveau de la qualité des interprétations effectuées respectivement de façon traditionnelle (IC) ou à l'aide d'une tablette (ICT), deux séances d'interprétation consécutive de l'espagnol vers l'italien ont été organisées. Tous les participants ont effectué une IC et une ICT. À la fin des tests, un questionnaire a été soumis aux participants afin de recueillir des données relatives à leurs impressions sur les tests, en particulier sur les différences éventuelles entre IC et ICT.

Les interprétations ont toutes été filmées et transcrites.

L'analyse ne s'est pas limitée à la comparaison entre le texte source (TS) et le texte cible (TC) ; les réponses aux questionnaires et les notes prises par les participants tant en IC qu'en ICT ont également été analysées (chaque participant a reçu un identifiant qui a été indiqué sur les pages des questionnaires et des notes pour que tous les documents puissent être attribués à chacun des participants mais toujours de manière anonyme).

L'étude a été réalisée sur un échantillon de 12 participants ayant l'espagnol comme langue C, tous volontaires, répartis comme suit : 5 étudiants en fin de Master 2 en interprétation ; 3 anciens étudiants qui avaient terminé leur formation en interprétation un ou deux ans auparavant et dont deux avaient affirmé avoir abandonné l'interprétation avec l'espagnol depuis un certain temps alors que le troisième avait affirmé qu'il se consacrait quotidiennement à des exercices d'interprétation avec l'espagnol ; 4 étudiants au début de leur Master 2 et qui avaient passé leurs examens d'interprétation espagnole de Master 1.

3.2 Préparatifs

Lorsqu'ils ont été invités à participer, les étudiants ont reçu des indications générales sur l'étude (interprétation, organisation, paire de langues, etc.). Il a été souligné qu'ils devraient participer à une série de 5 sessions d'exercices pour se

familiariser avec la tablette. En fait, compte tenu du peu ou de l'absence totale d'expérience des participants dans l'utilisation de la tablette pour l'interprétation consécutive, il a été jugé nécessaire d'organiser des réunions préparatoires au cours desquelles ils pouvaient se familiariser avec ce nouvel outil.

Les rencontres étaient individuelles, non seulement pour répondre à la disponibilité des participants mais aussi parce qu'il n'y avait qu'une seule tablette disponible pour l'étude.

À l'occasion de la première réunion, les outils avec lesquels les exercices et l'expérience se dérouleraient ont été présentés. Il s'agissait d'un iPad mini modèle A1432, de l'application Notability® et d'un Dimples Excel Stylus Pen, un stylet spécial équipé d'un œillet en silicone et d'une pointe qui permet à la tablette de détecter un trait plus fin que le toucher normal du doigt. Le choix de ces équipements a tout simplement été dicté par le fait que nous en disposions déjà et que l'utilisation, par exemple, d'une autre application ou d'un modèle différent de tablette n'aurait pas affecté les résultats finaux de l'étude car, comme nous l'avons vu, les fonctions offertes sont à peu près les mêmes.

Lors de la première réunion, les participants ont également pu découvrir toutes les fonctions disponibles pour l'interprétation consécutive, comme la possibilité de faire des recherches sur Internet à l'aide du browser Safari, ainsi que les caractéristiques spécifiques de l'application.

Pour les 5 sessions d'exercice, des discours ont été choisis pour que les participants soient confrontés avec différents facteurs de difficulté en interprétation consécutive.

L'objectif principal de ces sessions préparatoires était de donner aux participants la possibilité de se familiariser avec la tablette : à chaque fois, ils étaient invités à utiliser différentes fonctions de l'application et à identifier quelles pourraient être les difficultés. En cas d'erreurs, si elles étaient dues à l'utilisation de la tablette, des explications et des conseils étaient donnés pour éviter qu'elles ne se répètent : « Ainsi, si une erreur est trouvée dans la prestation de l'étudiant, il ne s'agira pas de le critiquer pour une performance défailante, mais de rechercher la raison de la défaillance et de le réorienter dans le processus en conséquence » (Gile 2001: 384).

À la fin de la période préparatoire, les participants étaient censés avoir trouvé leur propre méthode de prise de notes avec la tablette.

Tous les participants ont réalisé les tests en IC et en ICT sur deux jours différents, afin d'exclure l'impact de la variable « fatigue » qui pouvait découler d'une séance expérimentale trop longue.

3.3 Préparation des matériaux et de la séance expérimentale

Le discours choisi pour l'expérience a été prononcé par le président Juan Manuel Santos le 16 mars 2018 à l'occasion de la présentation du document du CONPES (*Consejo Nacional de Política Económica y Social*) avec lequel la Colombie identifie les points essentiels pour la réalisation des Objectifs de Développement Durable à l'horizon 2030. Le texte a été divisé en deux parties (extrait A et extrait B) dont la durée est respectivement de 7:25 et de 7:34 minutes, ce qui correspond à la durée

des discours proposés à l'Université de Trieste et pendant les cours et lors des examens. En ce qui concerne le nombre de mots, l'extrait A se compose de 873 mots et l'extrait B de 874 ; le débit d'élocution est de 117,50 mots par minute dans le premier extrait et de 115,45 dans le second. Le seul élément de distinction évident entre les deux extraits est la présence de chiffres, qui sont plus nombreux dans le deuxième que dans le premier ; nous avons cependant estimé que cette différence n'affectait pas la difficulté des deux extraits qui sont donc homogènes du point de vue de la durée, du nombre de mots, de la vitesse d'élocution et, bien sûr, du sujet.

En fonction des caractéristiques des sujets participant à notre étude (v. 3.1), deux groupes homogènes ont été créés : le premier groupe était composé de 2 étudiants en fin d'études, 2 étudiants de Master 2 et 2 diplômés ; le deuxième groupe était composé de 3 étudiants en fin d'études, 1 diplômé et 2 étudiants en Master 2. Les deux groupes ont interprété d'abord l'extrait A et, dans un deuxième temps, l'extrait B ; le premier groupe a interprété l'extrait A en ICT et l'extrait B en IC, tandis que le second groupe a fait exactement le contraire, en interprétant l'extrait A en IC et l'extrait B en ICT.

Les participants ont reçu tous les renseignements nécessaires pour la mise en contexte du discours à interpréter : occasion du discours, orateur, date, sujet, mots clés et noms propres mentionnés par l'orateur.

3.4 Déroulement

Les interprétations ont toutes été réalisées individuellement et filmées avec la webcam de l'ordinateur à travers lequel les participants écoutaient le TS. L'ordinateur a été placé latéralement et non devant l'interprète afin de ne pas le distraire et pour l'empêcher de regarder l'écran pendant l'interprétation consécutive, ce qui s'était produit dans une étude de Kellett (1995: 47) : « However, on closer observation, some students tended to look at me, the camera, one section of the class, or kept their head downwards giving only a few, rapid, furtive glances at the audience, thus excluding most of the group from proper contact ».

Après l'IC, les participants ont été invités à nous remettre leurs notes pour que nous puissions les comparer avec celles de l'ICT. Pour obtenir les notes de l'ICT, la fonction de sauvegarde Notability a été utilisée ; de cette façon, les notes ont été automatiquement sauvegardées dans un dossier Google Drive spécialement créé.

L'expérience s'est terminée par un questionnaire proposé aux participants afin de recueillir des données sur leur évaluation des interprétations faites et, en particulier, sur l'utilisation de la tablette. Les réponses des participants ont été prises en considération lors de l'analyse des interprétations.

Les 24 interprétations (deux pour chaque participant) ont été transcrites à l'aide du logiciel ELAN.

3.5 Paramètres d'évaluation

Les paramètres choisis pour l'étude sont les suivants : le nombre de pauses, le contact visuel, la précision et l'exhaustivité.

Le premier paramètre a le but de vérifier si, au cours de l'ICT, l'utilisation de la tablette peut représenter une source majeure de difficulté ou de distraction amenant les participants à réduire le contact visuel avec le public et à se concentrer davantage sur leurs notes ; pour évaluer ce facteur, il a été décidé de compter le nombre de regards que l'étudiant-interprète adressait à son public.

Le deuxième paramètre est censé identifier les moments de difficulté de la part de l'interprète, révélés par de longues pauses qui peuvent s'accompagner d'une absence de contact visuel. Les pauses courtes, d'une durée maximale de 2 secondes, ont été considérées comme des pauses fonctionnelles (Simone 1990) alors que les pauses dépassant les 2 secondes ont été considérées comme un symptôme particulier de difficulté (Gile 1995).

Enfin, suivant l'affirmation de Moser-Mercer (1996 : 51), selon laquelle « [i]f we return to the earlier definition of optimum quality it would appear that accuracy and completeness rank high », nous avons retenu le paramètre de la précision dans le respect de la structure du texte et dans la transposition des noms, des chiffres, etc. (Viezzi 1996 : 88), et de l'exhaustivité en termes d'erreurs de contenu, telles que les omissions, les ajouts, les embellissements, la transposition inexacte de mots ou les erreurs de reformulation (Rucci/Russo 1997 : 183).

4. Résultats et discussion

Les tableaux suivants fournissent des informations utiles pour l'analyse des interprétations effectuées, au vu des paramètres d'évaluation choisis.

Le premier élément pris en considération au début de chaque analyse est la durée des interprétations des extraits A et B. Il était nécessaire d'en tenir compte pour évaluer l'incidence de phénomènes tels que les pauses courtes et le nombre de regards dirigés sur le public en fonction de leur fréquence. Le tableau 1 indique la durée des deux interprétations.

	Extrait		Durée	
	IC	ICT	IC	ICT
SUJ_1	B	A	4:15 min.	4:58 min.
SUJ_2	B	A	7:12 min.	6:33 min.
SUJ_3	B	A	6:55 min.	5:23 min.
SUJ_4	B	A	7:11 min.	5:10 min.
SUJ_5	B	A	5:32 min.	5:12 min.
SUJ_6	B	A	7:34 min.	6:34 min.
SUJ_7	A	B	5:05 min.	6:17 min.
SUJ_8	A	B	5:39 min.	6:31 min.
SUJ_9	A	B	6:10 min.	6:41 min.
SUJ_10	A	B	8:19 min.	7:02 min.
SUJ_11	A	B	7:37 min.	7:24 min.
SUJ_12	A	B	6:08 min.	5:52 min.

Tableau 1 : Durée des interprétations

Dans 8 cas sur 12, l'IC est plus longue que l'ICT, avec une différence moyenne de 48 secondes et une différence maximale de 2:01 minutes (sujet 4).

Le tableau 2 indique le nombre et la fréquence par minute des pauses courtes, ainsi que le nombre de pauses longues pour chacun des participants dans les deux modes d'interprétation.

	Extrait		Pauses courtes		Pauses courtes par minute		Pauses longues	
	IC	ICT	IC	ICT	IC	ICT	IC	ICT
SUJ_1	B	A	38	32	7,6/min.	6,4/min..	1	3
SUJ_2	B	A	44	33	6,1/min.	5/min.	3	6
SUJ_3	B	A	36	34	5,2/min.	6,3/min.	2	2
SUJ_4	B	A	42	36	5,8/min.	7,2/min.	0	0
SUJ_5	B	A	34	37	6,2/min.	7,1/min.	0	2
SUJ_6	B	A	40	40	5,3/min.	6,1/min.	0	0
SUJ_7	A	B	26	39	5,1/min.	6,2/min.	0	0
SUJ_8	A	B	40	38	7/min.	5,8/min.	0	0
SUJ_9	A	B	49	57	7,9/min.	8,5/min.	0	0
SUJ_10	A	B	42	37	5,1/min.	5,3/min.	0	0
SUJ_11	A	B	50	47	6,6/min.	6,4/min.	1	0
SUJ_12	A	B	34	33	7,6/min.	6,4/min..	0	0

Fréquence moyenne des pauses courtes	6,1 / min.	6,3 / min.
---	------------	------------

Tableau 2 : Pauses courtes et longues et fréquences des pauses courtes

Les pauses longues peuvent être considérées comme un symptôme possible de la difficulté de l'étudiant-interprète à lire ses notes. 5 sujets sur 12 (41% des participants) ont fait des pauses longues et dans 4 cas sur 5, leur nombre est plus élevé en ICT ; par conséquent, les moments de difficulté pendant la relecture des notes, du moins à en juger par le nombre de pauses longues, ont été plus fréquents pendant l'emploi de la tablette, à une exception près : le sujet 11 a fait une pause longue en IC et aucune en ICT, avec une fréquence moyenne de pauses courtes légèrement inférieure dans ce dernier mode.

Certains interprètes n'ont eu de pauses longues ni en IC ni en ICT : pour la plupart des sujets (7 sur 12), la lecture des notes sur tablette ne semble pas avoir comporté de difficultés par rapport au support papier.

L'analyse a également porté sur la fréquence des pauses courtes considérées comme des pauses fonctionnelles pour la présentation du discours et pour la relecture des notes. Pour 7 sujets sur 12 (58% des participants), la fréquence est plus élevée en ICT, même s'il faut tenir compte du fait que la différence de fréquence entre les deux interprétations pour chaque sujet n'est pas très élevée (la différence la plus élevée est de 1,4 pauses courtes par minute). Enfin, si on examine la fréquence moyenne des pauses courtes dans les deux modes, on constate que les données sont très similaires : 6,1 pauses par minute en IC et 6,3 en ICT ; la fré-

quence plus élevée des pauses en ICT, bien que légère, indiquerait que les sujets regardent plus souvent leurs notes pendant l'interprétation avec la tablette.

Le tableau 3 indique le nombre de regards que les interprètes ont adressé au public et leur fréquence.

	Extrait		Regards		Regards par minute	
	IC	ICT	IC	ICT	IC	ICT
SUJ_1	B	A	81	99	18/min.	19,8/min.
SUJ_2	B	A	74	70	10,3/min.	10,6/min.
SUJ_3	B	A	33	30	4,8/min.	5,5/min.
SUJ_4	B	A	35	23	4,9/min.	4,6/min.
SUJ_5	B	A	63	65	11,5/min.	12,5/min.
SUJ_6	B	A	105	72	13,8/min.	10,9/min.
SUJ_7	A	B	54	59	10,6/min.	9,4/min.
SUJ_8	A	B	94	83	16,5/min.	12,8/min.
SUJ_9	A	B	43	28	6,9/min.	4,2/min.
SUJ_10	A	B	61	39	7,3/min.	5,6/min.
SUJ_11	A	B	126	111	16,6/min.	15,5/min.
SUJ_12	A	B	42	48	6,9/min.	8,1/min.

Fréquence moyenne des regards	10,7/min.	10/min.
--------------------------------------	-----------	---------

Tableau 3 : Regards et fréquences

L'objectif de ce paramètre est d'évaluer si la fréquence du contact visuel des interprètes diffère selon le support utilisé et, en particulier, si l'utilisation de la tablette provoque une distraction plus accentuée, entraînant une réduction du contact visuel.

Compte tenu des différences de durée des interprétations, les données les plus pertinentes pour l'analyse n'étaient pas le nombre des regards dirigés vers le public mais leur fréquence, car dans certains cas (sujets 2, 3 et 7), l'interprète a dirigé plus de regards vers le public pendant l'interprétation plus longue mais avec une fréquence plus faible par rapport à l'interprétation plus brève.

Il y a donc une différence dans la fréquence des regards entre les deux modes d'interprétation, mais le contact visuel n'est pas toujours plus fréquent en IC qu'en ICT : dans 41% des cas (5 sujets), l'interprète regardait plus fréquemment le public tout en utilisant la tablette.

D'autres données telles que la fréquence moyenne des regards dans les deux modes (10,7 par minute pour l'IC et 10 par minute pour l'ICT) et la différence moyenne de fréquence des regards (1,55 par minute) doivent être prises en considération : bien que les interprètes aient tendance à établir un contact visuel plus fréquent avec leur public en utilisant un stylo et du papier, l'utilisation d'un autre support, en l'occurrence la tablette, ne semble pas être une source particulière de distraction et ne réduit pas de manière significative le contact visuel. Ces données confirment ce qui a déjà été constaté lors de l'analyse de la fréquence des

pauses courtes : les sujets ont montré une légère tendance à regarder plus souvent leurs notes, et donc à établir moins de contact visuel, pendant l'ICT.

Le tableau 4 indique le nombre de déviations des interprétations en termes de précision et d'exhaustivité.

	Extrait		Erreurs de précision		Erreurs d'exhaustivité	
	IC	ICT	IC	ICT	IC	ICT
SUJ_1	B	A	1	4	6	6
SUJ_2	B	A	4	5	8	4
SUJ_3	B	A	3	3	2	4
SUJ_4	B	A	4	4	3	2
SUJ_5	B	A	2	2	4	3
SUJ_6	B	A	1	3	5	6
SUJ_7	A	B	1	1	4	2
SUJ_8	A	B	2	1	2	5
SUJ_9	A	B	2	2	1	4
SUJ_10	A	B	0	1	4	5
SUJ_11	A	B	2	3	5	4
SUJ_12	A	B	3	3	3	6
Moyenne des erreurs			2,1	2,7	3,9	4,3

Tableau 4 : Erreurs de précision et d'exhaustivité

Avant de commenter les données, il convient de souligner que l'objectif du tableau – loin de fournir une évaluation numérique des interprétations – est de quantifier le nombre des déviations les plus importantes détectées dans la performance des étudiants-interprètes lors de l'interprétation. Il s'agit là d'une considération importante, car le nombre de déviations doit être mis en relation avec l'influence que chacune d'elles exerce sur la performance globale.

L'évaluation des interprétations en termes de précision et d'exhaustivité a permis de vérifier si l'utilisation d'un support plutôt que d'un autre affectait la qualité de l'interprétation et dans quelle mesure. Les données du tableau 3 sont assez parlantes en ce sens : tant en termes de précision que d'exhaustivité, c'est l'interprétation faite avec la tablette qui enregistre un taux d'erreurs moyen plus élevé, 2,7 pour la précision (contre 2,1 pour l'IC) et 4,3 pour l'exhaustivité (contre 3,9 pour l'IC). Il convient toutefois de noter que la moyenne des erreurs en ICT n'est que légèrement supérieure à celle en IC, la différence étant inférieure à une erreur pour chaque paramètre (0,6 pour la précision et 0,4 pour l'exhaustivité).

Les données semblent donc indiquer que, entre les deux modes d'interprétation, c'est celui avec un stylo et du papier qui a donné des résultats légèrement plus satisfaisants. Toutefois, il ne faut pas oublier que pendant l'analyse, à côté des erreurs commises par les interprètes, on a également évalué leur impact réel sur l'interprétation du TS, pour arriver enfin à une évaluation globale des deux performances. Pour tous les interprètes, l'ICT n'était pas qualitativement inférieure à l'IC.

Une dernière comparaison peut être faite entre les interprétations des étudiants en fin d'études (sujets 1, 5, 7, 10 et 11) et celles des étudiants de Master 2 (sujets 3, 6, 9 et 12) ; en général, les interprétations des premiers sont meilleures que celles des seconds sous différents points de vue (contact visuel, gestion de l'outil et moments de difficulté, contrôle du discours interprété, etc.). Cette différence est probablement due au paradigme *novice-expert* (Riccardi 2014)², selon lequel un interprète plus expérimenté (comme par exemple un étudiant arrivé à la fin de sa formation) utilise des stratégies plus automatisées qu'un étudiant encore en formation (comme par exemple un étudiant de Master 2), ce qui lui permet d'obtenir de meilleurs résultats.

En ce qui concerne les interprétations des diplômés (sujets 2, 4 et 8), nous constatons clairement une différence considérable en termes de qualité ; seul le sujet 8 a produit des interprétations pleinement satisfaisantes, tandis que de nombreuses erreurs ont été relevées dans les interprétations des sujets 2 et 4.

Cette différence peut être expliquée par le fait que les sujets 2 et 4 ne pratiquaient plus l'interprétation depuis un certain temps, alors que le sujet 8 avait affirmé s'entraîner quotidiennement.

5. Réponses au questionnaire

Dans ce paragraphe seront présentées les réponses des interprètes au questionnaire d'évaluation proposé à la fin de l'expérience dont le but est non seulement de vérifier si les sujets ont trouvé des différences qualitatives dans leurs interprétations mais aussi de comprendre quelle est leur attitude vis-à-vis de l'utilisation de la tablette.

5.1 Utilisation des tablettes

Les réponses à la première question, concernant l'emploi d'une tablette pour prendre des notes dans des contextes autres que l'interprétation, par exemple pendant un cours universitaire, montrent que 3 sujets seulement possèdent une tablette mais que personne ne l'a jamais utilisée pour prendre des notes.

Les réponses à la deuxième question, par conséquent, ne sont pas surprenantes : aucun des participants n'a jamais utilisé de tablette pour l'interprétation consécutive avant de participer à l'étude.

5.2 Utilité des séances d'exercices

Les questions 3, 4 et 5 ont permis de recueillir l'avis des interprètes sur les séances d'exercices, leur nombre et leur utilité. En moyenne, l'utilité des sessions pour la

2 L'étude de Riccardi était consacrée à l'interprétation simultanée mais on suppose que ses résultats sont également valables pour l'interprétation consécutive.

simulation finale a été évaluée 4,9 sur 5 par tous les participants qui, dès la première réunion, ont estimé avoir une bonne compréhension des fonctions de la tablette et de l'application pour la prise des notes. En ce qui concerne le nombre d'exercices, 9 sujets sur 12 l'ont estimé suffisant, 2 insuffisant et 1 excessif.

5.3 Lecture des notes et fonctions utilisées

Les réponses à la sixième question montrent qu'en moyenne, les participants à l'étude ont eu quelques difficultés à lire leurs notes en ICT par rapport à l'IC, avec une évaluation moyenne de ces difficultés de 2,6 sur 5.

En ce qui concerne les fonctions utilisées au cours de l'ICT, un seul sujet n'en a utilisé aucune, tandis qu'un autre n'a utilisé que la fonction qui permet de modifier l'épaisseur du trait d'écriture. La fonctionnalité la plus utilisée (10 sujets sur 12) est la vue d'ensemble des pages, qui permet de visualiser toutes les pages des notes latéralement et qui donc a été la fonction la plus utile pour les interprètes ; 5 interprètes ont utilisé d'autres fonctions comme par exemple « *Undo* », qui permet d'effacer la dernière opération d'écriture réalisée, ou ont modifié le trait d'écriture pour en changer l'épaisseur ou la couleur.

Enfin, les sujets ont évalué la distraction causée par la présence de ces ressources avec une moyenne de 1,8 sur 5. Les réponses et les évaluations fournies indiquent que, bien que les sujets connaissaient les fonctions à leur disposition et qu'ils ne considéraient pas leur présence comme une source particulière de distraction, ils les ont peu utilisées.

5.4 Qualité des ICT

La neuvième et la dixième question visaient à identifier les facteurs qui ont conduit à des performances en ICT de bonne ou de moins bonne qualité que celles en IC. Pour 9 sujets sur 12, les ICT étaient de qualité inférieure à l'IC ; dans 6 cas sur 9, ce jugement a été déterminé par un manque de confiance dans l'instrument, accompagné dans certains cas d'autres facteurs tels que des difficultés techniques et la petite taille de l'écran. Le sujet 6 estime que tous les facteurs évoqués dans la question³ ont conduit à une qualité inférieure de l'ICT, tandis que le sujet 10 pense que la qualité inférieure de son interprétation était due à une prise de notes lacunaire ne dépendant pas toutefois de la tablette.

Quant aux réponses à la dixième question, une seule personne a considéré que son ICT était de meilleure qualité que son IC et que la tablette s'est avérée un outil plus maniable, tandis que tous les autres ont répondu négativement. Les réponses des sujets 4 et 11 indiquent un même niveau de qualité et en ICT et en IC.

3 Peu de confiance en l'outil, difficultés techniques, petite taille de l'écran, problèmes pour tourner la page.

5.5 Prise des notes

La onzième et la douzième question visaient à vérifier si l'utilisation d'un support par rapport à l'autre pouvait influencer le style de prise de notes des sujets. Les réponses indiquent que 8 sujets ont toujours respecté le système d'écriture en diagonale proposé par Rozan (1956) ; 2 ne l'ont respecté dans aucun des modes, tandis que les 2 autres ne l'ont pas respecté pendant l'ICT. Enfin, les sujets évaluent en moyenne 2,9 sur 5 l'influence que la tablette a eue sur leur style personnel de prise de notes, ce qui les a amenés à apporter des changements pour l'adapter au nouvel outil.

5.6 Évaluation des interprétations

Les questions de 13 à 16 demandaient une évaluation de 1 à 5 des deux modalités d'interprétation selon deux paramètres : la restitution du contenu du texte et la précision dans la restitution des noms, des chiffres, des listes, etc. La moyenne des réponses montre que les évaluations des interprétations sont très similaires et que l'IC n'est que légèrement plus satisfaisante que l'ICT. Selon le premier paramètre, l'IC est évaluée en moyenne à 3,6 et l'ICT à 3,5 ; pour le second paramètre, l'écart se creuse légèrement, avec une moyenne de 3,9 pour l'IC et de 3,2 pour l'ICT.

En répondant à la dix-septième question, les sujets ont indiqué dans lequel des deux modes ils pensaient avoir obtenu les meilleurs résultats en termes de fluidité et d'expressivité, de précision des informations, de respect du texte source, de cohérence, de cohésion et de communication avec le public.

Le tableau 5 présente les réponses des participants :

	IC	ICT
Fluidité et expressivité	8	4
Précision des informations	11	1
Respect du texte source	10	2
Cohérence	11	1
Cohésion	8	4
Communication avec le public	8	4

Tableau 5 : évaluation des interprétations par rapport à la fluidité et à l'expressivité, la précision des informations, le respect du texte source, la cohérence, la cohésion et la communication avec le public

Les résultats montrent clairement le jugement des interprètes : c'est l'interprétation consécutive faite avec un stylo et du papier qui a donné les meilleurs résultats sous tous les points de vue.

La dix-huitième question visait à exprimer un dernier jugement sur les deux modes d'interprétation en indiquant laquelle des deux était la meilleure et, dans ce cas également, les données sont éloquentes : tous les participants ont préféré

l'IC, mais il faut signaler le commentaire du sujet 11 qui pense avoir fait aussi bien avec la tablette.

5.7 Validité de la tablette

Les deux dernières questions visaient à recueillir des données sur la validité de la tablette en tant qu'outil dans des contextes tels qu'un examen universitaire ou une interprétation professionnelle et sur l'intérêt des participants pour son inclusion dans les parcours de formation à l'Université de Trieste.

Selon 8 sujets sur 12, la tablette est un outil suffisamment valable à la fois pour passer un examen universitaire et pour une interprétation professionnelle ; 3 interprètes, bien qu'ils ne la considèrent pas comme un support valable dans un contexte d'examen, estiment qu'elle peut être utile dans le contexte professionnel. Enfin, un sujet ne la considère en aucun cas comme un outil valable.

En ce qui concerne la possibilité d'inclure cet outil dans le programme d'études universitaires en interprétation de conférence, les sujets se disent modérément intéressés, avec une réponse moyenne de 3,7 sur 5.

6. Conclusion

Les résultats de l'étude montrent que, sur la base des paramètres d'évaluation choisis et des différences constatées en termes de qualité entre les deux modes d'interprétation, les interprètes ont mieux travaillé avec un stylo et du papier qu'avec une tablette. Il convient de noter que ces différences sont très faibles et que dans 4 cas seulement sur 12, il y a eu un écart net en faveur de l'IC, tandis que dans les 8 autres, malgré les erreurs dans les deux modes, les participants ont réalisé des interprétations équivalentes du point de vue qualitatif.

On pourrait en déduire que l'utilisation de la tablette ne se distingue pas en termes de qualité par rapport aux outils traditionnels (stylo et papier). Afin de bien cerner cette affirmation, il faut rappeler que, bien qu'au cours des sessions d'exercices les caractéristiques et les fonctions de la tablette aient été présentées dans leur globalité et que les participants aient été invités à les utiliser comme ils le souhaitaient, tous les sujets ont utilisé la tablette comme un simple outil pour prendre des notes, exactement comme ils l'auraient fait avec un stylo et du papier, sans profiter pleinement des caractéristiques offertes par le support.

Cela pourrait être dû au manque de confiance que les participants avaient vis-à-vis de la tablette, qu'ils ont révélé en répondant au questionnaire d'évaluation. À cet égard, il est intéressant de noter le commentaire du sujet 1 qui, à la fin de l'expérience, a déclaré qu'il reconnaissait que les fonctions offertes par la tablette pouvaient être utiles mais que, faute d'exercice, il ne les avait pas utilisées. L'importance de faire des exercices pour apprendre à utiliser au mieux ce support est également démontrée par la tentative d'un interprète d'utiliser une des ressources offertes par la tablette, tentative qui s'est avérée être une source considérable de distraction, l'amenant à commettre des erreurs dans son exécution.

Étant donné le petit nombre de participants, l'étude ne peut être considérée comme pertinente en termes statistiques, mais elle offre, du moins le souhaitons-nous, des idées intéressantes pour de futures recherches qui pourraient impliquer un nombre plus élevé de participants, d'autres paires de langues ou se focaliser sur l'utilisation d'autres outils (un autre modèle de tablette ou une autre application).

En particulier, de futures études pourraient être menées avec des sujets qui sont déjà à l'aise avec l'utilisation de la tablette pour l'interprétation consécutive, afin d'évaluer si l'utilisation consciente et ciblée de toutes ces ressources conduit effectivement à de meilleures interprétations.

Références bibliographiques

- Allen K. (2012) "21st Century Skills", <<http://najit.org/blog/?p=770>>.
- Drechsel A. / Goldsmith J. (2020) "The Tablet Interpreting Manual: a beginner's guide", <<https://techforword.com/p/the-tablet-interpreting-manual>>.
- Drechsel A. / Goldsmith J. (2016) "Tablet Interpreting: the evolution and uses of mobile devices in interpreting", <<http://independent.academia.edu/adrechsel>>.
- Gile D. (ed.) (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Gile D. (2001) "L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation", *Meta* 46/2, 379-393.
- Goldsmith J. / Holley J. (2015) *Consecutive Interpreting 2.0: The Tablet Interpreting Experience*, unpublished MA Thesis, University of Geneva.
- Hof M. R. (2012) "iPad: The ideal boothmate?", <<https://theinterpreterdiaries.com/2012/11/27/ipad-the-ideal-boothmate/>>.
- Orlando M. (2014) "A study on the amenability of digital pen technology in a hybrid mode of Interpreting: consec-simul with notes", *Translation and Interpreting* 6/2, 39-54.
- Pollice A. (2015) *Portare la tecnologia in cabina: le nuove tecnologie a servizio dell'interprete e il caso della simultanea con testo*, unpublished MA Thesis, SSLMIT, University of Bologna at Forlì.
- Riccardi A. (2014) "Da neofita a esperto: formazione e competenza professionale in interpretazione simultanea", *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione* 16, 177-188.
- Richmond S. (2012) "iPad: how Apple started a tablet revolution", in *The Telegraph*, <<https://www.telegraph.co.uk/technology/apple/9147868/iPad-how-Apple-started-a-tablet-revolution.html>>.
- Rucci M. / Russo M. (1997) "Verso una classificazione degli errori nella simultanea dallo spagnolo in italiano", in L. Gran / A. Riccardi (eds) *Nuovi orientamenti negli studi sull'interpretazione*, Trieste, Università degli Studi di Trieste, 179-199.
- Simone R. (ed.) (1990) *Fondamenti di linguistica*, Bari, Editori Laterza.

- Vázquez Castilla J. (2017) *La modalidad de interpretación “consecutiva-simultánea” asistida por tableta*, unpublished MA Thesis, Comillas Pontifical University.
- Viezzi M. (ed.) (1996) *Aspetti della Qualità in Interpretazione*, Trieste, Università degli Studi di Trieste.

Creating a Virtual Learning Environment in Public Service Interpreting and Translation. The Massive Open Online Course *Get Your Start in PSIT*

CARMEN VALERO GARCÉS
University of Alcalá

Abstract

Technologies are providing exciting horizons to expand communities of practice and to create Virtual Learning Environments (VLE). For Public Service Interpreting and Translation (PSIT), this is an opportunity to think in terms of partnerships and communities of practice. Creating an open Virtual Learning Environment would increase the possibilities of learning, facilitate language-specific communities of practice, and help develop resources for minority languages. It would also help Public Service Interpreting and Translation stakeholders share resources and knowledge beyond the traditional boundaries set by courses, schools, or countries. MOOCs are good examples of open educational resources that form part of a Virtual Learning Environment. The Massive Open Online Course Get Your Start in PSIT is an example. The main objective of this article is to present the development and first results of the implementation of this free open course.

Keywords

Virtual Learning Environment (VLE), Public Service Interpreting and Translation (PSIT), Massive Open Online Course (MOOC), education, training.

The 21st century is undoubtedly characterised by the advance towards multicultural and multilingual societies, the expansion of English as a lingua franca, and the overwhelming development of technology. Education is a key part of this process. However, access to education is not always easy. The barriers that prevent access can be physical (distances, time) as well as economic (lack of resources), or socio-cultural (distinction of social class, gender issues, limited supply of resources, variety of languages and/or dialects) among many others.

On the political level, language issues are often not recognised as a tool for social integration. So, while interlinguistic communication professionals (mediators, interpreters, translators) know that language is a necessary component to achieve integration and consolidate a truly multilingual society, policy makers do not always seem aware of the risks and costs of the lack of effective communication or miscommunication (Quan/Lynch 2013).

There is abundant literature describing situations where family members, friends, or people who happen to be at the right place at the right time help break language barriers and facilitate communication between a doctor, a police officer, or an immigration officer by trying their best to convey medical or legal questions, get information, and even communicate challenging news to a person, such as a medical diagnosis or a legal sentence (Angelelli 2004; D'Hayer 2012; Gentile 2014; Foulquié-Rubio *et al.* 2018). These ad hoc interpreters are volunteers without any training; the only difference between them and the people they help is that they speak the contact language better than the patients or service providers.

The situation seems to be changing in some instances and in countries where institutions and citizens are becoming increasingly aware of the need for professionals in public services, raising standards for the professionalisation of Public Service Interpreting and Translation (PSIT) (D'Hayer 2012; Bancroft *et al.* 2013; Skaaden 2013; Määttä 2017). In many other countries, PSIT is gradually evolving towards professionalisation while fighting many battles related to some common issues, such as providing interpreting services for rare or minority languages, training bilinguals as translators and interpreters, or educating stakeholders to work with them, among others.

This article aims to raise awareness of training needs and to serve as an example of an Open Educational Resource (OER) to train bilinguals as translators and interpreters. The development and implementation of OERs can be part of a Virtual Learning Environment (VLE) that would increase the possibilities of learning, facilitate language-specific communities of practice, and help develop and share resources for minority languages.

1. The project: developing Open Educational Resources (OERs)

The course *Get Your Start in PSIT*¹ has been developed by the research and training groups called FITISPos (“Formación e Investigación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos” [Training and Research in Public Service Interpreting and Translation]) and FITISPos E-Learning at the University of Alcalá². Both groups carry out research in areas related to training and the development of useful materials for translators and interpreters (T/I). Specifically, the first group is dedicated to training and research in PSIT, while the second is more interested in the applicability of new technologies to PSIT training. Together, both groups have created an extensive list of materials and resources to cover the training needs of their graduate program in PSIT, which has been offered for over 20 years in different language pairs (Spanish-Arabic/ Chinese/ French/ English/ Polish/ Romanian/ Russian)³. The main purpose underlying the course *Get Your Start in PSIT*, as well as the series of MOOCs (Massive Open Online Courses) developed so far by the research groups FITISPos and FITISPos-E-Learning, is to facilitate communication between institutions, public services, and the newcomers who have not mastered the contact language(s) and culture of the country they are in.

2. Massive Open Online Courses as Open Educational Resources

A MOOC course is a massive, free and open course in the context of online training (McAuley *et al.* 2010). MOOCs are an increasingly attractive development due to their ability to reach thousands and even millions of students worldwide. Their potential as a training tool is remarkable, since this type of course not only allows students to receive training designed by professionals at a distance and interact online, but also to arrange their participation according to their initial knowledge and skills, interests, and training objectives (Haklev/Slotta 2017: 58; Ortega-Arranz *et al.* 2017: 77).

MOOCs can be taken by anyone regardless of their level of education, age, nationality, social context, skills, interests, etc. MOOCs are also generators of knowledge and facilitators of relationships between participants (Fidalgo Blanco *et al.* 2014a, 2014b). They allow for the integration of external elements and the creation of learning communities through social networks and the use of tools that facilitate interaction (Borrás-Gené *et al.* 2016: 69-73).

This dynamism allows the use or adaptation of different methodologies, or their combination, to emphasize those competencies that are needed in certain stages of learning (critical thinking, teamwork, development of the student’s

1 <<https://www.youtube.com/watch?v=PQN7uPovzsl>>.

2 FITISPos: <<https://www.uah.es/es/investigacion/unidades-de-investigacion/grupos-de-investigacion/Formacion-e-Investigacion-en-Traduccion-e-Interpretacion-en-los-Servicios-Publicos-Training-and-Research-in-Public-Service-Translation-and-Interpreting/>>.

3 Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos: <<http://www3.uah.es/master-tisp-uah>>.

own learning process, increase in teacher-student relations (Méndez García 2013: 2). Thus, it is not surprising that, as Haklev and Slotta (2017: 58) point out, in just a few years, MOOCs have become an attractive tool for universities, companies, and organizations on a global scale.

In the area of PSIT, however, no remarkable MOOC experiences have been developed so far. The MOOC in Spanish *¡Iníciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos!* is the first initiative we are aware of. The MOOC was presented to the European Commission Directorate-General for Translation (DGT) at the conference *Translating Europe Forum* in October 2016⁴. After the revision and piloting process, it was launched on an Open Education platform through the VLE at the University of Alcalá and advertised on YouTube in 2017 (*Iníciate en TISP*). The course was available on Blackboard Open Education until June 2020 and the number of users increased progressively while we continued to improve it. The team is now working on a revised version to be launched on a different platform, which still needs to be identified.

The decision to carry out a series of MOOCs on PSIT is framed within the main lines of work and research of FITISPos and FITISPos E-Learning. This action is in line with its members' commitment to respond to the educational needs identified below:

1. introducing people without specific training who already act as a link between institutions, NGOs, or public services and migrants into the field of PSIT;
2. providing basic training to bilingual people interested in the field so that they can determine whether they wish to continue to pursue more specific training, such as the already mentioned Master's Degree in Intercultural Communication, Interpretation and Translation in the Public Services at the University of Alcalá (from here onwards MA in PSIT);
3. increasing awareness among the general public and professionals from other sectors who work with interpreters about the specific features of PSIT and the need for training to professionalise this activity.

Once the MOOC was launched in Spanish, FITISPos began to work on its adaptation to some of the languages offered at present in the MA in PSIT (English, Arabic, Chinese, French and Russian). In the following pages, the development and first results of the MOOC in English *Get Your Start in PSIT* will be presented.

3. The Massive Open Online Course *Get Your Start in PSIT*

3.1 Objectives

Get Your Start in PSIT is, as already mentioned, the second in a series of MOOCs including Chinese, French, Arabic and Russian. The main purpose of the series is to provide an introduction to PSIT for a variety of backgrounds and profiles, ranging from people working with a foreign population, to people who have no

4 <https://ec.europa.eu/info/events/translatingeurope-forum-2016-2016-oct-27__en> .

formal training and are ad hoc interpreters, as well as people interested in learning about PSIT.

The main objective of the MOOC *Get Your Start in PSIT* is twofold. On the one hand, it aims to serve as an introduction to PSIT and, on the other hand, it aims to draw attention to the importance of training people to act as a bridge between speakers of different languages and cultures in order to guarantee quality in communication.

Get Your Start in PSIT is aimed at a diverse and wide audience using English as the language of communication. On the one hand, it aims to attract people who are curious about the field of intercultural communication at a general level and to introduce them to the different profiles and functions of the translator and interpreter in PSIT. On the other hand, it aims to be a training resource used by NGOs, bilinguals, or volunteers who carry out liaison tasks without specific training in translation, interpreting, and/or mediation. Finally, it can also be used to practise the English language.

3.2 Methodology

The methodology used to design this course, as well as the series of MOOCs developed by FITISPos, includes three different phases: preproduction, production, and postproduction. The different phases of the design and preparation process of the course have already been explained by Álvaro Aranda and Valero Garcés (2017), Valero Garcés, Vitalaru, and Lázaro Gutiérrez (2017), and Vitalaru, Valero Garcés, and Lázaro Gutiérrez (2018). In this case, a brief summary of the key points in the development of the framework applied to the set of PSIT MOOCs being developed by FITISPos is given.

The methodology used is based on the general model for the design of any space on the Internet (gathering information, development, production, and evaluation of materials) and the general phases of preproduction, production, and postproduction (Álvaro Aranda/Valero Garcés 2017: 13-14).

In the first phase – preproduction – the specific objectives and methodology were established and a pertinent bibliographic review was carried out to determine the theoretical contents to be covered, as well as their distribution and organisation based on the experience of professionals collaborating in the MA in PSIT and the new target audience of the MOOC.

In the second phase – production – the FITISPos E-Learning team, in collaboration with MA trainers and PSIT professionals, reviewed and adapted the theoretical and practical contents of the MOOC for an international audience while incorporating new materials in English. Once this process was completed, the materials were reviewed again by the FITISPos and FITISPos E-Learning members and the MA in PSIT teaching team in order to detect failures and ways of improvement before incorporating the materials into the University of Alcalá VLE.

In the third phase – postproduction – the first version of the pilot MOOC was opened to a restricted audience and tested by two groups: a) MA trainers with English proficiency; b) PhD students with specific training in PSIT. They wrote a

report and the FITISPos team analysed and incorporated their suggestions to the final version.

Table 1 shows a summary of the different phases based on Vitalaru, Valero Garcés, and Lázaro Gutiérrez (2018: 332-333) as well as on the authors' own reflections regarding the methodology employed.

Phases	Actions
Preproduction	<ul style="list-style-type: none"> a. Bibliographic review. b. Revision and analysis of other MOOCs. c. Setting objectives. d. Work planning and design of methodology. e. Definition and delimitation of the curriculum. f. Definition of the work methodology for the potential student. g. Distribution and organisation of the theoretical and practical content.
Production	<ul style="list-style-type: none"> a. Development of the theoretical and practical content as well as the structure of the course. b. Design of the computerised presentations with specific content for each of the lessons. c. Recording partners and students of the Master's program. d. Revision by the teaching innovation group. e. Incorporation of changes and improvement of visual attractiveness for the user. f. Open access through the Open Education platform.
Postproduction	Pilotage with three groups: <ul style="list-style-type: none"> a. Teachers of the UAH Masters in PSIT. b. Postgraduate students trained in PSIT. c. UAH Modern Languages undergraduate students enrolled in the elective course entitled Institutional Translations.

Table 1. Phases of work and actions carried out

3.3 Structure of the Massive Open Online Course *Get Your Start in PSIT*

The MOOC was made available on the Open Education platform, and the structure was based on three blocks of content (or modules) which, in turn, are divided into several specific sections with increasing specificity and recommended duration (Figure 1). The total recommended course duration was about 10-12 weeks. Once the participant had registered, each user had the chance to adapt it to his/her own pace of work. The distribution of the content in the modules was based on a linear progression according to the degree of specialisation and the level of difficulty of the discussed theme.

This distribution responds to the objectives set by FITISPos. We were interested in developing skills such as autonomous and group work, ability to organise and follow an effective work methodology, documentation, critical thinking, perseverance, and attention. All these skills belong to the fundamental framework

of competences that professional T/I must acquire according to the European Master's in Translation (EMT) Network of the European Commission, to which the above-mentioned MA in PSIT belongs (EMT Competence Framework, 2017)⁵.

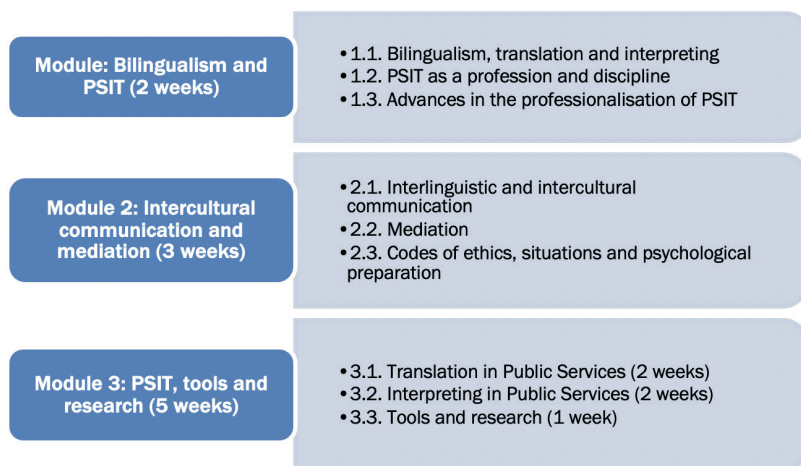


Figure 1. MOOC Contents

Each module contained the following elements:

- general videos presenting the units;
- short videos explaining the main concepts and basic information related to each specific topic (e.g., bilingualism, mediation etc.);
- PowerPoint presentations associated with the video, which allow students to better understand in case of linguistic difficulties or simply to review the content in written form;
- activities to develop different skills;
- debate forum and self-evaluations.

The modules were based on a linear progression according to the degree of specialisation and the level of difficulty.

As far as the activities were concerned, as mentioned in a previous paper (Vitalaru *et al.* 2018: 338-339), they were extremely diverse, and their goal was to favour the students' independent and cooperative learning. The activities, therefore, constituted an essential part of the MOOC. Specifically, this diversity translated into the following types of activities:

1. self-evaluations, with true and false questions or multiple choice;
2. questions and reflections in video or text format or recommended readings and analysis;
3. participation in debate forums in the same platform and social media (Twitter) to exchange views and experiences;

5 https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf

4. translating and interpreting exercises focusing on some of the many difficulties that can be found in PSIT settings, such as using specific terminology, translating different text types, or reformulating a paragraph;
5. listening to texts on different topics, with varying difficulty and duration, and answering questions and/or summarising in the same language or in the other language;
6. searching for specific information in a given topic and exchanging materials, encouraging individual reflection;
7. discussing topics of interest in a forum managed autonomously by learners.

The activities were also in different formats: images, audios and videos, or texts in Word, PDF, PowerPoint, embedded YouTube videos and links to other websites and social networks (Twitter). A similar method was followed in the three course modules. Upon completion of the course, there was a final survey with questions related to students' profiles, expectations, and suggestions; after completing the survey, the student received a certificate of achievement.

3.4 Implementation of the pilot course. First results and data analysis

Get Your Start in PSIT was made openly available in September 2018 and it was completed by students with different profiles. Most of them (60%) were students from the above-mentioned MA in PSIT at the University of Alcalá. The implementation of the course was very valuable for identifying students' perceptions of the usefulness, effectiveness, and applicability of the course considering their specific training needs.

This first edition of the MOOC *Getting Your Start in PSIT* was completed by 34 students. The first results we present are based on the final survey students had to complete at the end of the course, as well as on the trainers' observations and experiences.

As for the participants' profile, the highest percentage corresponded to Spanish students. Other nationalities were Argentinian, North American, and Italian. As already indicated, there were students from the Master's in PSIT, but also some participants without prior training in translation and interpreting, some participants with training in translation and interpreting as undergraduates, and some people from other institutions, mainly administrative staff. In terms of gender, the majority were females (76%). As for age, the vast majority (95%) were in their mid-twenties.

The survey also indicates that the students know a variety of languages apart from English and Spanish, including French, German, Italian, Portuguese, Dutch, or Spanish as well as co-official languages such as Catalan and Basque, and non-EU languages such as Chinese.

With regard to the length of the course, more than 94% of respondents (32 students) indicated that it was adequate, and 6% of respondents (2) said it was too long.

Access to content was easy for more than 90% of the respondents. 6% did not answer this question, which may suggest that they had no problems accessing the course contents.

In terms of the difficulties found in completing the course, no specific comments were made; there was only one comment related to lack of time, even though once the participant had registered, each user had the chance to adapt it to his/her own pace.

Regarding students' perception of the usefulness of the content, 76% (26) indicated that their expectations were fulfilled, 8.8% (3) answered negatively and the remaining 14.7% (5) did not answer.

Comments from the survey that students completed at the end of the course reflect some of the challenges the students encountered, which are mainly based on their profile or experience and resulted in the course being more or less difficult for them and taking more or less of their time as shown in the following comment: "The translation and interpretation activities were very challenging for a person with no PSIT training. This is good and bad. Bad because I was not able to perform the required task in the manner suggested (real interpretation only listening once). But it was good because it was a glimpse of what is to come and good preparation for the school year".

Other comments refer to the course structure and organization as shown below, which are certainly useful for future courses: "The organization of the platform is a bit confusing"; "Some of the videos are a bit long and monotonous, which made me lose my attention at some points".

In summary, data so far suggest positive results in terms of the duration and content of the course, as well as in its applicability to the general needs and interests of the students.

4. Conclusions

Creating a VLE in PSIT is an opportunity to increase partnerships and communities of practice. The MOOC *Get Your Start in Public Service Interpreting and Translation*, created as part of a series of free MOOCs at the University of Alcalá by the research and training group FITISPos, is an example of a VLE resource. *Get Your Start in Public Service Interpreting and Translation* was aimed at an English-speaking audience. The main objective was to serve as an introduction to PSIT and draw attention to the importance of training people to act as a bridge between speakers of different languages and cultures in order to guarantee quality in communication.

At the end of the MOOC, students had to complete a survey. The main purpose of the survey was to collect general data on the students' profile, interests, and background, but also to get some information about the structure, content, and usefulness of the course, as well as modifications needed for future editions.

In the form of general conclusions, data taken from this survey, as well as from the trainers' observations, indicate a high degree of interest and applicability as a general and introductory training course in PSIT considering the variety of student profiles and the languages they know. The quantitative and qualitative data so far underscore the tool's training potential given its main attributes (open and free), and also the applicability of the content as an introductory course in PSIT. It also provides the possibility of learning and practising some of the main principles and strategies of PSIT before going

further with more formal training, especially for people working with several languages, or in the context of multicultural populations. The development of the MOOC *Get Your Start in PSIT* in English is also an example of collaborative work in which teachers and students of the European Master in Intercultural Communication and PSIT and other external collaborators participate.

As a future perspective, and with the intent of enabling a wider reach and usefulness for people working with several languages or who also know languages of lesser diffusion – especially in the context of multicultural populations – we are currently working on adapting the MOOC to the languages of countries that are emerging in terms of PSIT such as China, Russia, and Arabic-speaking countries. In so doing, the support of current and former students of the Master's in PSIT is fundamental as a first pilotage.

The main objectives of the set of MOOCs in PSIT are:

1. promotion of active and collaborative learning;
2. interaction, communication, follow-up, and support;
3. contribution to meet training needs;
4. contribution to the knowledge society.

Accordingly, this series of MOOCs attempts to provide an answer to some of the challenges that training in PSIT entails (Valero Garcés 2019). These include:

- variety of languages and differences in students' training backgrounds;
- different cultural backgrounds;
- diversity of fields covered by the public sector (social services, healthcare, education, legal and administrative services);
- the use of lingua franca vs languages of lesser diffusion;
- interpreters' and translators' roles(s) and positioning;
- practice of translation and interpreting in a syncretic way in the public sector;
- differences in the use of language resources and translation technologies with languages of lesser diffusion.

At the time of writing this article, *Get Your Start in PSIT*, as well as the MOOC in Spanish *Iniciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos*, and the MOOC in Chinese uploaded recently, are part of the UAH VLE, and they are open resources available after registration on the Blackboard Open Education website. A short introduction to the MOOC is also available on YouTube (*Get your Start in PSIT*).

More participants are expected in future editions as well as a higher variety of student profiles and countries of origin. The MOOC *Get Your Start in PSIT* starts like this:

Have you ever wondered how communication is enabled between the foreign population and the service providers at public institutions such as courts, police stations, hospitals and schools? Are you curious about the job of interpreters and translators working in this field? Would you like to know if you could work as a public service interpreter or translator yourself? If you have answered yes to any of these questions, you can't miss out on this opportunity! The FITISPos and FITISPos e-learning research groups of the University of Alcalá have designed the MOOC course "Get Your Start in Public Service Translation and Interpreting"! Get immersed in this fascinating world through a series of theoretical videos, interactive activities on forums and social media, and self-evaluations.

References

- Alvaro Aranda C. / Valero Garcés C. (2017) "Enseñanza, nuevas tecnologías e innovación en la TISP: introducción al MOOC ¡Atrévete a traducir y a interpretar en los servicios públicos!", in C. Valero Garcés (ed.) *Superando límites en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá, 11-18.
- Angelelli C. (2004) *Revisiting the Interpreter's Role*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Bancroft M. / Bendana L. / Bruggeman J. / Feulner L. (2013) "Interpreting in the gray zone: where community and legal interpreting intersect", *Translation & Interpreting* 5/1, 94-113.
- Borrás-Gené O. / Martínez-Nuñez M. / Fidalgo-Blanco Á. (2016) "New challenges for the motivation and learning in engineering education using gamification in MOOC", *International Journal of Engineering Education* 32/1B, 501-512, <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/560/1/19_ijee3155ns.pdf>.
- DHayer D. (2012) "Public Service Interpreting and Translation: moving towards a (virtual) community of practice", *Meta* 57/1, 235-247.
- Fidalgo-Blanco Á. / Sein-Echaluce M.L. / García-Peñalvo F.J. / Esteban Escaño J. (2014a) "Improving the MOOC learning outcomes throughout informal learning activities", *Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, Salamanca ACM Digital Library.
- Fidalgo-Blanco Á. / Laclea M.L.S. / Gené O.B. / Peñalvo F.J.G. (2014b) "Educación en abierto: integración de un MOOC con una asignatura académica", *Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 15/3, 233-255.
- Foulquié-Rubio A. / Vargas-Urpi M. / Fernández Pérez M. (eds) (2018) *Panorama de la traducción e interpretación en los servicios públicos españoles: una década de cambios, retos y oportunidades*, Granada, Comares.
- Gentile P. (2014) "The conflict between interpreters' role and professional status: a sociological perspective", in C. Valero Garcés / B. Vitalaru (eds) *(Re) Visiting Ethics and Ideology in Situations of Conflict*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá Publicaciones, 195-205, <<http://www3.uah.es/master-tisp-uah/wp-content/uploads/2015/11/Valero2014-Reconsiderando-etica-conflicto.pdf>>.
- Haklev S. / Slotta J.D. (2017) "A principled approach to the design of collaborative MOOC curricula", in C. Delgado Kloos / P. Jermann / M. Pérez-Sanagustín / D.T. Seaton / S. White (eds) *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus*, 5th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017, Madrid, (May 22-26, 2017), 58-67,
- Määttä S. (2017) "Community interpreters in Finland: a nexus analysis of a heterogeneous community divided by ethnicity", in K. Taivalkoski-Shilov / L. Tiittula / M. Koponen (eds) *Communities in Translation and Interpreting*, Montréal, Éditions québécoises de l'œuvre, 183-216.

- McAuley A. / Stewart B. / Siemens G. / Cormier D. (2010) *The MOOC Model for Digital Practice*, <www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf>.
- Méndez García C. (2013) “Diseño e implementación de cursos abiertos masivos en línea (MOOC): expectativas y consideraciones prácticas”, *Revista de Educación a Distancia* 39, <<http://www.um.es/ead/red/39>>.
- Ortega-Arranz A. / Sanz-Martínez L. / Álvarez-Álvarez S. / Muñoz-Cristóbal J.A. / Bote-Lorenzo M.L. / Martínez-Monés A. / Dimitriadis Y. (2017) “From low-scale to collaborative, gamified and massive-scale courses: redesigning a MOOC”, in C. Delgado Kloos / P. Jermann / M. Pérez-Sanagustín / D.T. Seaton / S. White (eds) *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus*, 5th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017, Madrid, (May 22–26, 2017), 77-87.
- Quan K. / Lynch J. (2013) *The High Costs of Language Barriers in Medical Malpractice*, National Health Law Program, University of California, <https://www.researchgate.net/publication/234143358_The_High_Costs_of_Language_Barriers_in_Medical_Malpractice>.
- Skaaden H. (2013) “Assessing interpreter aptitude in a variety of languages”, in D. Tsagari / R. Van Deemter (eds) *Assessment Issues in Language Translation and Interpreting*, Frankfurt, Peter Lang, 35-51.
- Valero Garcés C. (2019) “Training public service interpreters and translators: facing challenges”, *Revista de Llengua i Dret* 71, 88-105.
- Valero Garcés C. / Vitalaru B. / R. Lázaro Gutiérrez (2017) “Educación abierta e innovación en TISP: diseño de un curso MOOC sobre Iniciación a la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos”, in M. Laclea Sein-Echaluce / Á. Fidalgo Blanco / F.J. García Peñalvo (eds) *La innovación docente como misión del profesorado. Actas del IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, Zaragoza, Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza, 104-109.
- Vitalaru B. / Valero Garcés C. / Lázaro Gutiérrez R. (2018) “Diseño y lanzamiento de un MOOC como instrumento formativo digital gratuito para la inclusión de migrantes y refugiados. Análisis preliminar de resultados”, in E.R. Frías / L. Bocanegra Barbecho (eds) *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales Aplicadas. Casos de estudio y perspectivas críticas*, Granada, Universidad de Granada, 325-360.

La pédagogie du dialogue : une approche phénoménologique pour la gestion des émotions dans l'enseignement en ligne de l'interprétation

NORA GATTIGLIA
Università di Genova

Abstract

Most interpreting students (and their trainers) face negative emotions during their educational path. Anxiety and stress are common, and can prevent students from performing effectively. Yet, interpreter education mainly focuses on language and communication skills, leaving emotional competence to the student's personal growth. This article advocates for a global approach to interpreter education, aiming at legitimating, understanding, and transforming negative emotions in the educational practice by means of a dialogic approach, grounded in the fields of Dynamic Phenomenology and Existential Psychotherapy. While interpreter trainers are and cannot be psychotherapists, they are communication experts and dialogue analysts who can harness their skills for educational purposes. In this article, I describe a dialogic approach to on-line Dialogue Interpreting education, experimented during two blended elective courses in Telephone Medical Interpreting (2016-17 and 2017-18) and a Dialogue Interpreting course given on-line due to the CoVid-19 pandemics (2019-20).

Keywords

Interpreter training, on-line training, emotions, remote interpreting, phenomenology.

L'enseignement de l'interprétation est traversé par les émotions à un niveau profond. A juste titre, l'interprétation peut être qualifiée de pratique émotigène : là où la plupart des disciplines universitaires peuvent provoquer des réactions émotionnelles lors de l'examen, en interprétation, c'est justement l'activité pédagogique pratiquée au cours de chaque leçon – la simulation¹ – qui déclenche une réponse émotionnelle de la part des étudiants.

Dans cet article, nous voulons partager quelques réflexions préliminaires autour de la formation en ligne en interprétation, nécessairement incomplètes et qui auraient besoin d'une prise de recul ultérieure.

Les expériences analysées dans cet article ont eu lieu au sein du Département de Langues et Cultures modernes de l'Université de Gênes : il s'agit de deux ateliers d'interprétation téléphonique en milieu médical (2016-17 ; 2017-18²), dans la combinaison français-italien, et d'un cours d'interprétation de liaison (2019-20), dans la même combinaison, donné en ligne à cause de la pandémie de Covid-19 qui a entraîné la fermeture des universités italiennes en février 2020.

Les ateliers étaient des activités optionnelles de formation hybride (ou *blended*) destinées aux étudiants du master en Interprétation et Traduction (1^e et 2^e année). Dix-neuf étudiants ont participé au premier atelier et onze étudiants au deuxième. Le cours d'interprétation de liaison fait partie du cursus de licence en langue et traduction, « Théories et Techniques de la Médiation interlinguistique » (3^e année, vingt-sept étudiants).

Nous nous interrogerons ici sur la réponse du formateur face aux émotions négatives des étudiants en interprétation, dans le cadre d'une approche dialogique et des activités qui vont avec.

Le besoin d'accorder une place majeure aux émotions dans la pratique éducative a été mis en évidence lors des ateliers en interprétation téléphonique, qui ont précédé le module en interprétation dialogique. Des questionnaires exploratoires avaient été distribués aux étudiants avant le début des ateliers : les questions portaient sur leurs expériences et connaissances relatives à l'interprétation, notamment à distance. Les étudiants étaient invités, entre autres, à exprimer leurs préférences et leurs compétences quant aux deux disciplines étudiées, l'in-

1 La différence entre jeu de rôle et simulation n'est pas toujours claire. Même si le terme « jeu de rôle » est plus fréquemment employé (pour ne citer que quelques auteurs : Niemants 2015 ; Kadrič 2017 ; Niemants/Cirillo 2017), nous avons choisi une définition opérationnelle qui distingue « jeu de rôle », où les étudiants endossent les habits d'un personnage fictif, et « simulation » pour l'activité qui demande une participation à la première personne. Dans la simulation, l'étudiant ne joue pas (ou ne devrait pas jouer) le rôle d'un interprète imaginaire : c'est lui qui est l'interprète au travail – avec sa personnalité, son expérience, ses valeurs, ses catégories d'interprétation du réel.

2 Les données recueillies dans les deux ateliers ont été analysées dans une thèse de doctorat soutenue en 2019 en Digital Humanities à l'Université de Gênes, et intitulée : « Costruire autoefficacia : il dialogo formativo on-line nella didattica dell'interpretazione telefonica in ambito medico ». Il s'agit de données qualitatives (questionnaires exploratoires et conclusifs, débat de classe en ligne dans le chat et le forum, journaux autoréflexifs commentés).

interprétation et la traduction. Ainsi, douze questionnaires ont été remplis par le premier groupe d'étudiants et cinq questionnaires par le second groupe.

Bien que la moitié exacte des répondeurs aient déclaré une préférence pour l'interprétation, 50 % d'entre eux indiquaient en même temps un manque de compétence perçu pour cette matière. Les raisons évoquées étaient inmanquablement des vécus angoissants et des capacités individuelles innées, jugées inadéquates. Parmi les réponses données aux questionnaires, on pouvait lire : « à l'oral, c'est plus difficile d'avoir confiance en moi », « l'interprétation me semble plus stressante », « j'aimerais bien devenir interprète, mais je ne pense pas avoir les capacités pour réussir ». Ainsi, les réponses laissaient apparaître un faible sentiment d'auto-efficacité (Bandura 1982, 1986), un concept psychologique correspondant à la certitude plus ou moins forte de pouvoir réaliser une tâche.

En classe, le manque d'auto-efficacité se traduit par de l'inhibition, du découragement, de la timidité, un manque de motivation : des vécus émotionnels paralysants qui gênent autant l'expérience que la performance. Cette auto-efficacité imparfaite semble d'autant plus significative que les étudiants déclaraient en même temps un intérêt plus fort pour l'interprétation que pour la traduction : un écart se manifeste donc entre intérêt-désir et perception d'impuissance, nommée ouvertement dans les questionnaires et maintes fois évoquée de façon plus implicite en classe.

Le rôle que nous accordons aux émotions trouve sa justification également dans la particularité de l'approche épistémologique demandée par l'interprétation : contrairement à bien d'autres disciplines, où l'étudiant travaille sur un objet défini (un texte, une formule, une théorie...), en interprétation l'objet épistémologique correspond à la performance où sujet et objet du savoir se fondent. L'apprentissage aussi bien que l'évaluation portent alors tant sur des éléments objectifs (telles que l'adéquation et la précision des informations transmises) que sur des aspects relationnels.

C'est justement la dimension performative de l'interprétation, où l'étudiant a du mal à se détacher de l'objet de sa tâche, qui représente à notre avis le cœur du problème. La prise de parole devant un public, l'évaluation concernant des compétences relationnelles et sociales peuvent être une source de difficulté. Le formateur peut alors choisir de cibler des compétences bien définies (avec des ateliers d'éloquence pour améliorer la capacité de parler devant un public, par exemple) ; sinon, on peut formuler une approche pédagogique globale où les émotions sont étudiées et thématiques dans le discours formatif à côté des aspects liés à la traduction, ce qui pourrait, entre autres, aider les interprètes novices à apprendre comment éviter le *burn-out* dans leur avenir professionnel (Dean/Pollard 2001 ; Angelelli/Baer 2016).

Dans cet article, nous proposons une approche pédagogique de ce type, qui donne une place centrale au dialogue entre formateur et étudiant, entre un novice et un professionnel expérimenté, autour des émotions reconnues.

Nous voulons quand même prévenir le lecteur : les activités pédagogiques décrites constituent autant de manières possibles de réaliser l'approche pédagogique-dialogique que nous expliquons dans les sous-chapitres qui vont suivre. Ce qui les justifie et les caractérise c'est l'accent mis sur les dimensions émotive et

métacognitive abordées à travers des textes rédigés en ligne (journaux, forums, chats) où deux ou plusieurs personnes entrent dans un dialogue. Le plus important, c'est la posture pédagogique du formateur, son positionnement épistémologique et éthique (donc, relationnel) en classe et dans sa planification éducative.

La base théorique de cette posture puise directement dans l'univers conceptuel de la phénoménologie dynamique et de la psychologie existentielle. A partir de cet univers théorique et philosophique, un parallèle est dressé entre la figure du thérapeute phénoménologique et celle du formateur-interprète.

Evidemment, le formateur en interprétation n'est pas un psychothérapeute. Il ne pourrait pas ou ne devrait pas l'être. Pourtant, nous avons reconnu une analogie substantielle entre ces deux professions : thérapeute et formateur-interprète ont souvent à faire avec un discours chargé d'émotions. Si dans l'entretien clinique cet aspect est ouvertement promu et reconnu, ce n'est pas toujours le cas dans la formation universitaire. Pourtant, les émotions des étudiants sont le plus souvent visibles lors du cours d'interprétation.

Une deuxième analogie vient d'ailleurs à l'esprit : le thérapeute phénoménologique et le formateur-interprète sont des experts de la relation et de la communication, des analystes du discours (Niemants/Cirillo 2017) qui exercent leur savoir avant tout pendant la rencontre par le biais de compétences dialogiques.

Ici, nous esquisserons brièvement une définition du concept de dialogue dans notre pratique éducative, et le positionnement demandé par celle-ci au formateur et à l'étudiant ; ensuite, nous présenterons les activités dialogales en ligne utilisées pour soutenir les compétences émotionnelles et d'autoréflexion chez les étudiants. Enfin, nous analyserons les outils communicatifs nécessaires au retour formatif, pour terminer par quelques réflexions conclusives.

1. La pédagogie du dialogue

L'approche pédagogique proposée ici s'ancre dans l'univers conceptuel de la phénoménologie dynamique et de la psychothérapie existentielle pour ce qui concerne la définition des émotions et de la relation entre l'individu et son monde. Si les émotions prennent une place centrale dans notre approche, ce n'est pas seulement du fait de leur (omni)présence en classe, mais parce qu'elles jouent un rôle fondamental dans les processus cognitifs aussi bien que dans la prise de décision stratégique et éthique. Les émotions aident à se repérer dans une situation complexe ou ambiguë et à reconnaître la propre implication personnelle dans le contexte, ce qui peut aider à s'interroger sur la justesse de ses actions et sur leurs conséquences. Le développement de compétences émotives et métacognitives semble donc aussi nécessaire que l'acquisition des capacités cognitives et pragmatiques.

Il nous semble que l'approche pédagogique choisie, et les activités et actions éducatives qui en découlent, permettent de soutenir les étudiants dans le développement de ces capacités apparemment « mineures » et quelque peu glissantes. Ce que nous appelons une « pédagogie du dialogue » est une approche pédagogique qui considère le dialogue comme une activité essentiellement humaine

permettant la connaissance. De la phénoménologie dynamique, nous avons tiré une définition du dialogue comme mise en valeur des vécus personnels, se caractérisant par deux traits fondamentaux (Stanghellini 2017) : d'abord, la réciprocité, c'est-à-dire la régulation des émotions en harmonie avec les émotions d'autrui, comme dans la métaphore du musicien qui apprend à prévoir les gestes du collègue avec qui il joue³. Deuxièmement, la sollicitude, une forme d'engagement et d'intérêt qui s'oppose à la posture du spectateur ou du sujet unique (pour une définition de la sollicitude dans un cadre éthique, v. Ricoeur 1990).

Mais surtout, sous l'angle des perspectives éducatives, le dialogue est l'un des premiers et très fins types d'enquête : dans la forme du dialogue socratique, c'est une conversation dont le véritable noyau n'est pas l'objet de connaissance en tant que tel, mais les personnes engagées dans la conversation. Le formateur qui s'adonne à un dialogue socratique connaît les démarches et l'objectif du dialogue, ce qui ne correspond pas au triomphe d'une vérité sur une autre. Face au problème débattu, « l'ethos du dialogue socratique n'est pas de connaître la chose qu'on appelle 'vertu' ; c'est plutôt de se connaître soi-même en s'impliquant de façon authentique dans l'effort de définir cette notion, qui nous échappe » (Stanghellini 2017 : 258, notre traduction). Dans la pédagogie du dialogue, le sujet à débattre ne se réduit pas à l'objet de connaissance, mais il inclut les participants eux-mêmes, qui s'engagent et font leur apparition (Arendt 2019) dans un espace public.

2. Une incursion dans la philosophie arendtienne : responsabilité et pouvoir dans la relation pédagogique

Le dialogue ne peut pas exister en l'absence d'un Je et d'un Tu engagés dans la conversation (Buber 1958). Il faut donc que l'étudiant assume sa responsabilité, qui correspond à une participation active, à une prise de position par rapport à son parcours d'apprentissage. La participation étudiante est recherchée et promue : elle est pensée comme un devoir éthique envers soi et envers les autres qui nous entourent dans la communauté des apprenants, les camarades de classe aussi bien que le formateur.

Ce type de prise de responsabilité permet de réduire la centralité de l'expérience subjective et de la resignifier grâce à son intégration dans la vie collective : en pédagogie, la responsabilité de l'étudiant nous semble alors s'apparenter à la prise de parole dans l'espace public, ce qui correspond à la notion d'« action » chez Hannah Arendt (1958). Chez l'auteure, l'action est la forme la plus haute (et la plus libre) de vie non contemplative : elle permet de révéler publiquement ce qu'on est, ce qu'on veut, ce qu'on pense. Prendre la parole, participer, se révéler : ces actions incarnent pour les étudiants le passage courageux de la posture réceptive traditionnelle à une posture active. Ce passage est nécessaire dans une pédagogie du dialogue : c'est là qu'on trouve l'autre facette de la sollicitude du formateur, évoquée plus haut. Une véritable transformation de la relation péda-

3 L'anticipation des gestes conversationnels ressemble fort au pas de trois que Wadensjö (1998) utilise pour décrire l'interprétation de dialogue.

gogique n'est possible que si l'étudiant assume son rôle, même si le formateur se montre bienveillant et accueillant. La transformation amorcée par l'ouverture du formateur s'achève par la prise de responsabilité de l'étudiant.

Là encore, on rencontre la pensée arendtienne : l'espace public, comme la salle de cours, c'est le lieu du pouvoir, qui se concrétise dans le lieu et le temps de l'action commune, et se désagrège quand la communauté agissante cesse d'exister et qu'il ne reste que les individus. En classe, il n'est pas question de renoncer au pouvoir du formateur ou de le partager, comme l'affirment plusieurs auteurs socioconstructivistes (par exemple, Kiraly 2000⁴) : il s'agit plutôt de le rendre « éthique » (Han 2019), de transformer le pouvoir individuel du formateur en entreprise collective. Grâce aux efforts communs, le Je et le Tu érigent un nouveau sujet : le Nous, la relation. C'est dans le Nous de la classe qu'on discute, comprend, évolue ; et c'est bien là qu'on peut identifier le véritable sujet du pouvoir, de la puissance, et de la potentialité⁵ de la relation éducative. Malgré l'impossibilité d'appliquer cette interprétation du pouvoir à toutes les manifestations de celui-ci au quotidien, elle reste une ressource conceptuelle efficace en pédagogie : la communauté devient un sujet du pouvoir qui n'appartient pas à l'un ou à l'autre de ses membres ; il est le produit de plusieurs personnes ayant un objectif suffisamment similaire.

2.1 Approche, techniques, styles en psychologie et en pédagogie

Pour mieux comprendre la posture et les objectifs pédagogiques, nous approfondirons les notions d'approche, de technique et de style, des concepts que l'on peut trouver aussi dans le cadre de la psychologie existentielle et que nous appliquerons ici à la pédagogie de l'interprétation.

En tant que « système explicatif », une approche permet de « trouver un sens dans des données très diverses » et de « formuler une stratégie systématique » d'action avec l'Autre en vue d'un objectif commun (Yalom 2019 : 36, notre traduction). Une approche pédagogique veut donc être un système interprétatif non hégémonique permettant d'attribuer un sens à ce qui se passe en classe et avec

- 4 Même si certains auteurs (comme Kiraly, qui prône une approche socioconstructiviste dans l'enseignement de la traduction) ont voulu voir dans le « extensive use of teacher facilitation and collaborative student inquiry » la mise en place d'une « equitable, empowering distribution of power and role relationships » (Kiraly 2000 : 38), nous sommes plus prudents : l'« empowerment » est bien possible (et envisageable) ; quant à l'équité, elle ne semble possible que si l'on exclut l'identité des devoirs, de l'autorité et du pouvoir. Le point d'équilibre dans la relation pédagogique ne semble jamais être atteint : une plus grande autorité du formateur, et d'autant plus du formateur en ligne, en tant que modérateur, facilitateur, guide, est inévitable. Freire (2004/1996, 2018/1970), au contraire, considère l'autorité et le pouvoir du formateur sous l'angle de la responsabilité : le formateur qui renonce au pouvoir en classe abjure son devoir envers les étudiants et leurs parcours.
- 5 En anglais, et donc chez Arendt, « power » est polysémique (« pouvoir » et « potentialité ») : nous avons choisi de distinguer ses différents sens, tous les deux pertinents dans la relation pédagogique.

la classe, et de penser les activités éducatives et les gestes conversationnels en conséquence.

Par contre, le formateur peut communiquer en choisissant des techniques, c'est-à-dire des procédures conversationnelles concrètes ; les techniques qui incarnent le mieux notre approche sont les questions ouvertes et fermées, les formulations affectives (Hutchby 2005 ; Heritage 1985), le discours appréciatif valorisant, les reformulations et la reconnaissance des états d'âme (Rogers 1970)⁶.

En évoquant les techniques, nous faisons référence à des outils que l'on peut aisément décrire et définir : leur choix et leur emploi dans un contexte dépendent pourtant du *style* du formateur, de sa posture intra- et intersubjective qui dans notre cas est celle de la rencontre, de l'écoute, de la reconnaissance. Une liste ordonnée de techniques communicatives ne suffit pas si l'approche et le style du formateur méconnaissent l'étudiant en tant que personne. L'étudiant et son parcours d'apprentissage ne sauraient être réduits à des résultats de techniques communicatives et éducatives. Pour réaliser un dialogue pédagogique efficace, il est donc capital de trouver un point d'équilibre entre techniques et tension éthique et émotionnelle, entre *logos* et *pathos*. Cela comporte nécessairement un manque de mesurabilité de la réponse formative qui sera donc individualisée et, en même temps, individuelle du fait des différents styles formatifs. Pour cette raison, dans cet article nous nous concentrerons sur les outils d'analyse des récits des étudiants plutôt que sur les techniques de réponse. En effet, il existe des indices identifiables dans les narrations de Soi des étudiants et qui peuvent servir de repères pour toute intervention pédagogique.

2.2 Traces de faible auto-efficacité chez les étudiants

Dans ce sous-chapitre, nous illustrerons des concepts propres à la psychologie, sans prétendre à l'exhaustivité et hors de toute perspective quantitative ; le formateur en interprétation pourra s'en servir comme outils d'analyse qualitative de la narration écrite de Soi des étudiants, et pour élaborer ses réponses formatives.

Dans notre approche, qui vise à la promotion de l'auto-efficacité, les théories de l'intelligence entitaires jouent un rôle de premier plan : ces systèmes de pensée définissent les capacités à accomplir une tâche comme s'il s'agissait de qualités innées. Ces croyances paralysent la motivation, parce que les étudiants ayant adopté, de façon plus ou moins consciente, ce type de théorie vont attribuer leur

6 L'écoute active est parfois considérée comme une technique : on pourrait alors la décrire comme un ensemble de *tokens*, de reprises des derniers mots du tour de l'interlocuteur, et, pour ce qui est du non-verbal, d'un regard direct et d'une posture ouverte. Nous préférons définir l'écoute active comme un style voué à la reconnaissance de l'Autre et à l'empathie, et à la volonté authentique d'écouter. Quant à l'empathie, elle risque elle aussi de devenir une fausse pratique dans le passage de l'empathie implicite (la perception de comprendre ce que l'autre éprouve) à l'empathie conative, ou volontaire. Outil puissant (mais pas tout-puissant), l'empathie risque d'échouer si elle se borne à l'espace intime d'un sujet qui écoute, de façon « a-dialogique » (Stanghellini *et al.* 2008), et n'entre pas dans l'échange discursif avec l'Autre.

échec à une lacune structurelle, à laquelle ils devraient donc se rendre. Un soutien motivationnel ciblé peut les aider à développer une théorie de l'intelligence incrémentale (Moè 2010), selon laquelle les bons résultats atteints dépendent du travail fait et de l'engagement personnel.

Les mécanismes d'attribution causale et le locus de contrôle, qui influencent le sentiment d'auto-efficacité, sont étroitement liés à ces théories. Face à un évènement donné, comme l'échec ou la réussite, l'étudiant identifie un « déclencheur » qui en est tenu pour responsable : par exemple, le temps consacré à l'étude, des qualités innées ou encore la bienveillance du formateur. Les étudiants qui présentent un locus de contrôle externe ont tendance à reconnaître comme la cause d'un évènement un facteur extérieur (« Si j'ai réussi, c'est parce que la simulation était simple » / « La prof n'a pas remarqué mes erreurs / elle a choisi de les ignorer ») ; par contre, un locus de contrôle interne permet d'établir un lien entre l'évènement et soi-même : ainsi, l'échec peut être attribué à un travail de préparation insuffisant ; la réussite, à l'engagement montré et aux compétences acquises. L'attention portée par le formateur au locus de contrôle pourra alors aider les étudiants à reconnaître la capacité d'action qu'ils ont par rapport à leurs parcours d'apprentissage, en impulsant de cette façon la motivation (Deci/Ryan 1985a, b).

3. Activités pédagogiques dans la formation en ligne en interprétation

L'intégration d'activités dialogales dans la relation éducative peut également être possible dans un environnement numérique. Dans la planification d'un cours, le recours à ce type d'environnement communicatif peut se faire pour d'innombrables raisons. Dans le cas des ateliers d'interprétation téléphonique analysés dans cet article, il s'agissait d'un choix conscient : le but était de reproduire un environnement de communication à distance. Par contre, le « déménagement » du cours d'interprétation de liaison sur la plateforme de visioconférence Skype⁷ a été obligatoire du fait de la fermeture des universités italiennes en février 2020 due à la pandémie de Covid-19. Cette transition a entraîné un passage nécessaire de l'enseignement de l'interprétation de liaison en présence à la visiointerprétation.

Dans les deux cas (ateliers et cours), nous avons organisé des activités cohérentes avec la pédagogie du dialogue présentée ici, sans renoncer, du fait de l'éloignement des corps, au dialogue et à la relation. En effet, ceux-ci se sont avérés essentiels dans l'environnement numérique, typiquement marqué par un faible sentiment de présence sociale, où les actions des autres perdent en authenticité (Short *et al.* 1976). L'affaiblissement de la présence sociale peut être compensé si on travaille sur la distance psychologique (Rutter 1989) qui fait le pont entre la perception d'un Autre qui n'est pas réellement là et la perception parallèle de participer à une véritable communication, comme c'est le cas dans notre expérience quotidienne de la communication médiée par des dispositifs (la conversation au téléphone, les réseaux sociaux...).

7 Plateforme choisie par les étudiants au lieu de deux autres options possibles, Teams et Zoom.

La distance psychologique dépend de plusieurs facteurs, tels que la familiarité avec l'environnement communicatif, les relations hiérarchiques existantes, l'affectivité ; on peut donc réduire la perception d'irréalité de l'Autre dans un espace numérique en modifiant la relation pédagogique pour donner de la place aux vécus émotionnels. La plus grande autorité conversationnelle du formateur permet alors la création d'un environnement communicatif où il n'y a pas de « hors-thème » et où les émotions trouvent leur légitimité. La sélection des sujets pertinents à la leçon, faite par le formateur, s'élargit et inclut ce qui aurait été autrement expulsé du devant de la scène.

Ici, nous présentons des activités de dialogue en ligne appliquées à un cycle pédagogique traditionnel. La leçon commence par une simulation. Ensuite, on passe à l'auto-évaluation de l'étudiant-interprète, à l'évaluation par les pairs et au retour formatif. Le cycle se prolonge ensuite dans des activités autonomes individuelles à remettre au formateur pour un dernier retour.

Les activités analysées ici se déroulent en ligne ou prévoient une relation à distance ; il s'agit de l'évaluation constructive par les pairs et de l'introduction dans le débat de classe du rôle de l'Observateur, deux activités synchrones qui ont le but de construire un environnement communicatif bienveillant, dans le premier cas, et dans le second, de renforcer le sentiment d'auto-efficacité ; une dernière activité métacognitive et asynchrone, le journal autoréflexif qui incarne très bien l'approche pédagogique du dialogue, sera présentée en guise de conclusion.

3.1 Evaluation constructive par les pairs

L'évaluation constructive par les pairs est une forme de dialogue critique, qui est donc en mesure d'identifier les questions pertinentes, et constructif, ayant pour but l'élaboration de réponses. L'évaluation, qui passe par l'identification des erreurs de l'étudiant-interprète, accorde autant d'importance aux facteurs de qualité qu'aux stratégies de résolution des problèmes. L'accent sur les aspects positifs de la performance aide l'étudiant à sortir de la situation chargée émotionnellement – la simulation et le retour des camarades et de l'enseignant – de façon constructive, en ayant l'impression de ne pas partir à zéro dans son travail d'amélioration, aussi complexe soit-il.

D'un autre côté, on demande à la classe un effort de création et de participation. L'identification des problèmes n'est pas suffisante : il faut aussi réfléchir aux réponses stratégiques, chacune étant examinée afin d'évaluer ses conséquences possibles, ses avantages et ses points faibles. C'est un travail fin qui permet aux étudiants de compter sur une pluralité de stratégies dynamiques à appliquer dans des contextes et des buts différents. En même temps, se mettre à la place du camarade, participer à ses difficultés, et trouver une solution dans le débat de classe, c'est reconnaître que les difficultés individuelles peuvent être mises en commun et résolues grâce à la rencontre des différentes perspectives. Un processus qui pourrait rester individuel et intérieur se fait explicite et collectif, permettant ainsi à l'étudiant-interprète de ne pas s'échouer dans le vide stratégique qui pourrait suivre, dû à la difficulté d'abandonner des réponses-réactions stratégiques installées depuis longtemps et donc, presque automatiques.

Pour les ateliers d'interprétation téléphonique, cette activité a eu lieu dans le forum du cours sur la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle. Ensuite, elle a été perfectionnée pour le cours d'interprétation de liaison : un document d'écriture collaborative en ligne (Google Docs) était ouvert par la formatrice à chaque leçon, présentant quatre tableaux (un pour chaque simulation prévue dans une leçon de quatre heures). Les cases sont consacrées aux questions les plus pertinentes lors de l'évaluation.

NOM/PRÉNOM	POINTS FORTS	POINTS FAIBLES ⁸	DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES	STRATÉGIES DE RÉOLUTION
Anna ⁹	Simona avait bien préparé le glossaire (termes comme "tension" ou "bilan sanguin") et elle a suivi très bien toute la conversation.	J'ai remarqué seulement des hésitations quand on exprimait les valeurs de la tension.	Problème technique de connexion de Simona et audio très bas.	Solution des problèmes techniques en disant en avance aux clients que la connexion n'était pas stable et en s'excusant quand il y a eu un manque de connexion.

Le passage d'un environnement de débat traditionnel (le forum) à une structure systématisée voulait permettre une plus grande facilité de lecture et comparaisons des contributions, tout en identifiant des « difficultés spécifiques » à la visiointerprétation et des « stratégies de résolution » à utiliser comme des repères dans une pratique nouvelle par rapport aux techniques d'interprétation dialogique en présence.

Les deux environnements numériques (forum et document d'écriture collaborative en ligne) sont caractérisés par une communication synchrone mais écrite, ce qui comporte de nombreuses contraintes du point de vue communicatif. Cet article ne pourra pas aborder le sujet de la communication par ordinateur du fait de sa complexité et de ses variétés ; il suffit ici d'esquisser une description – nécessairement non exhaustive – de la communication dans le forum de classe. Contrairement au chat, qui permet une plus grande liberté expressive, le

8 Nous avons choisi ces expressions dans le but d'encourager une compréhension plus nuancée des comportements interprétatifs et de la qualité en interprétation. Nous avons donc évité dans le discours pédagogique toute mention de concepts tels que "correct" et "incorrect", "bon" et "faux" : il s'agit de notions propres aux domaines du savoir bien structurés, alors que l'interprétation serait plutôt un "ill-structured knowledge domain" (Spiro et al. 1992), caractérisé par l'application de plusieurs structures conceptuelles complexes (schémas, perspectives, principes), et par la variabilité interne à chaque cas des éléments pertinents et des relations entre concepts. Nous avons donc cherché à échapper à la dichotomie correct/incorrect que les étudiants demandent, mais qui entrave à notre avis leur capacité critique et leur autonomie face au jugement ultime du formateur.

9 Il s'agit de pseudonymes.

forum est un environnement consacré à l'argumentation : le setting éducatif, et surtout le but communicatif de l'évaluation par les pairs, invite à l'expression réfléchie et au contrôle sur les moyens expressifs. L'expression garde les formes et les normes de la communication écrite, alors qu'en chat on peut retrouver toutes ces ressources qui caractérisent l'oralité de retour (Gheno 2017) et qui servent à compenser le manque de facteurs prosodiques et non-verbaux (**émoticônes**, émojis, abréviations, sigles, usage de lettres majuscules à simuler une intonation exclamative, etc.). Tout cela est absent (ou presque) dans le forum et les documents d'écriture collaborative structurés.

Pourtant, l'évaluation écrite par les pairs a ses particularités qui la différencient de la même activité faite à l'oral. Dans le document d'écriture collaborative, surtout, tous les participants peuvent observer la pensée des camarades de classe, au fur et à mesure qu'elle prend forme. Cet effet de réflexion à l'unisson peut surmonter la difficulté à prendre la parole dans une situation d'évaluation orale : la consigne concerne tous les étudiants, et tous ont le même temps pour la respecter.

Le formateur et les camarades de classe peuvent remarquer l'absence de contributions personnelles de la part de certains étudiants, autre facteur qui encourage la prise de parole (écrite) dans l'espace public ; en même temps, les silences sont plus tolérables (Gheno 2017) et moins gênants du fait de la tâche et du moyen de communication utilisé, qui imposent un temps, même réduit, de réflexion dont les étudiants moins assurés pourront bénéficier.

4.2 La responsabilité et le contrôle de la part de l'étudiant : le rôle de l'Observateur dans le débat de classe

Le rôle de l'Observateur a été élaboré à partir de la définition de prise de parole en tant que responsabilité. C'est un rôle communicatif choisi par un étudiant qui se charge d'inaugurer le débat de classe en ligne en posant une question sur le forum destiné à l'analyse de la simulation qui vient de se terminer. La question devrait inviter à se mettre à la place d'un participant à l'évènement communicatif simulé : le plus souvent, à la place de l'interprète, pour promouvoir l'analyse du contexte et un raisonnement stratégique. Voici un exemple de question posée par la formatrice :

Nel testo, il paziente afferma di voler controllare i valori della "maladie de Lyme". Che cosa ha fatto l'interprete a questo punto e che cosa avreste fatto voi, come interpreti? Se volete, potete condividere eventuali risorse che avreste utilizzato¹⁰.

Cette tâche, apparemment simple, est habituellement réservée au formateur du fait de la plus grande capacité d'évaluation des points problématiques, d'analyse et de synthèse. En outre, malgré l'existence d'une corrélation (pour la formation

10 « Dans le texte [de la simulation], le patient affirme vouloir contrôler les valeurs de la 'maladie de Lyme'. Qu'est-ce que l'interprète a fait, et qu'est-ce que vous auriez fait à sa place ? Vous pouvez partager les ressources que vous auriez utilisées ». Le texte de la simulation était inspiré de la transcription authentique publiée dans Niemants (2015).

en ligne, v. Rourke/Anderson 2002) entre les taux élevés de participation, motivation et satisfaction de la part des étudiants et l'attribution de ce type de contrôle, cette responsabilité présente un risque : des questions peu réfléchies (ou tout simplement non adéquates) peuvent déclencher des débats et des réactions individuelles négatifs ou incontrôlés pendant la leçon.

C'est pour cela que cette responsabilité ne peut pas être déléguée aux étudiants dès le début du cours : une première phase d'observation des pratiques communicatives et analytiques de la part du formateur est nécessaire¹¹.

Il est néanmoins important de souligner que l'introduction du rôle de l'Observateur n'est pas une activité en tant que telle : elle est plutôt l'application, et le renforcement, du mécanisme éducatif du modélisme de rôle (Bruner 1966, 1986 ; pour la formation en ligne, v. Anderson 2004) – dans lequel les étudiants apprennent progressivement à imiter les pratiques du formateur, avant la dissolution de celui-ci et l'autonomisation des étudiants eux-mêmes.

Comment cette tâche peut-elle renforcer le sentiment d'auto-efficacité des étudiants ? En le mettant en relation avec le contrôle sur la capacité d'analyser une simulation et de nommer et argumenter des questions complexes, parfois floues ; et avec la possibilité de déterminer ce qui est significatif et qui doit être débattu avec les pairs et le formateur. Cette perception de contrôle renforce la motivation (Deci/Ryan 1985a, b) et le sentiment d'auto-efficacité ; le même effet est obtenu par l'observation d'une activité menée à bien par quelqu'un d'autre (Bandura 1982, 1986) ; le nom et la tâche de l'« Observateur » évoquent la possibilité de consolider le sentiment d'auto-efficacité dans l'observation-analyse de la simulation et, en même temps, dans l'observation de l'Observateur lui-même dans sa tâche de gestion du débat de classe.

4.3 Le journal de l'étudiant(e)

Comme tout « professionnel réflexif » (Schön 1983), pour accomplir sa tâche l'interprète se base sur la dimension autoréflexive, sur la capacité de s'observer et de s'améliorer ; une *forma mentis* à laquelle on fait appel à posteriori, mais aussi, sous forme de *critical self-awareness* (Rudvin/Tomassini 2011), pendant le travail. Pour cultiver cette habitude et pour mettre à thème de manière plus explicite la dimension émotive et l'accompagnement formatif, nous avons proposé la rédaction d'un journal autoréflexif commenté, présenté aux étudiants sous le nom

11 Elle peut être facilitée par la présence d'une structure formelle et conceptuelle constante dans la question du formateur. Dans notre cas, la question présente presque toujours la séquence « description du comportement communicatif d'un participant ; invitation à l'analyse (description des comportements traductifs dans la simulation/identification du problème communicatif) ; demande de justification des stratégies de résolution proposées/ des jugements de valeur donnés ». Pour des raisons d'espace, nous ne pouvons ici présenter le processus par lequel les étudiants se sont rapprochés petit à petit du modèle de question envisagé. Il ne s'agirait pourtant que d'exemples d'un mécanisme d'apprentissage déjà décrit en pédagogie, notamment par Bruner (1966, 1986). Nous renvoyons donc, pour une analyse, à Gattiglia (2019 : 288-312).

de « journal de l'étudiant(e) ». Il s'agit d'une activité libre, qui ne fait pas l'objet d'une évaluation, où les étudiants peuvent analyser les choix faits pendant la simulation, leurs conséquences, les difficultés rencontrées et les stratégies mises en place pour y faire face, et – suivant la décision de l'auteur – les émotions ressenties avant, pendant et après la simulation¹².

Le journal est ensuite lu et commenté par le formateur¹³, qui se concentre sur la narration de la performance et sur sa reconstruction : il identifie et encourage les stratégies fonctionnelles au contexte, explique l'inefficacité d'autres solutions, et propose de nouvelles pistes de résolution. Ensuite, le formateur détecte les passages critiques (émotions négatives, perceptions défaillantes d'auto-efficacité, attribution causales incorrectes, locus de contrôle externe) et intervient pour soutenir la perception d'auto-efficacité.

La narration de l'évènement se fait, de la part de l'étudiant, à partir d'une position excentrique (hors soi) qui lui permet de revenir sur le passé, de le mettre en relation avec le présent, d'imaginer les changements à faire dans le futur. Dans l'approche phénoménologique, ce mouvement oscillatoire entre passé, présent et futur, entre les actions que nous avons accomplies et les effets de ces actions sur le contexte, sur les autres participants et sur nous-mêmes, est une partie fondamentale de l'expérience humaine. Cela concerne des notions-clefs dans une perspective pédagogique, telles que la légitimation d'une relation forte entre cognition et émotion et l'identification des liens causes-effets dans nos actions. L'étudiant analyse sa manière de se situer dans le contexte : les dimensions pratique, éthique et cognitive se mêlent, puisque « en tant que personne, je suis situé dans le monde d'une certaine manière, mais j'ai aussi le privilège et la responsabilité de prendre position par rapport à mon être-situé » (Stanghellini 2017 : 45, notre traduction). Cette prise de position a lieu grâce à la narration intérieure, qui organise les expériences dans une structure ordonnée et cohérente avec les narrations de Soi. L'identité narrative (Ricœur 1990), l'ensemble de narrations de Soi et sa relation avec le monde, est donc le concept qui nous permet de mettre en dialogue ce qui est connu avec l'altérité, l'inconnu en nous-mêmes ou dans l'environnement que nous habitons, et d'attribuer ainsi un sens aux expériences nouvelles et parfois immédiatement peu compréhensibles. Dans le journal autoréflexif, la structure narrative de l'identité trouve sa place : objectivée, dégagée de l'intériorité, elle devient accessible, avant tout, à celui qui écrit, et ensuite au formateur. Il pourra reconnaître les objectifs spécifiques dans chaque parcours d'apprentissage, les vulnérabilités et les spécificités de chaque étudiant ; une telle connaissance des motivations et des vécus personnels lui donne des informa-

12 La rédaction du journal était initialement réservée aux étudiants-interprètes. Après les ateliers, nous avons invité les étudiants qui avaient joué le rôle du client à rédiger un journal. Le but était de réfléchir au rôle de l'interprète à partir d'une perspective différente, essayant ainsi de cultiver la multipartialité (Morelli 2011).

13 Dans sa première version (2016-17), le journal était un lieu intime, accessible uniquement à son auteur. Pourtant, les réponses aux questionnaires conclusifs à la fin de ce premier atelier ont témoigné d'un besoin de présence pédagogique en ligne (confirmé, entre autres, par Garrison *et al.* 2000) : nous avons donc décidé de modifier cette activité en transformant le journal en un lieu de dialogue étudiant-formateur.

tions précieuses, qui vont rendre ses remarques et ses évaluations plus ciblées et plus concrètes.

Pourtant, cette émergence de l'intériorité (même dans un acte volontaire de dévoilement) exige une réflexion sur la confidentialité du journal : devrait-il rester un document intime ? À notre avis, cette option serait peu efficace¹⁴. Dans un parcours éducatif, il ne suffit pas de réfléchir et d'écrire tout seul : l'étudiant pourrait de cette façon reproduire des mécanismes cognitifs ou émotionnels infructueux, mais établis depuis longtemps, ou encore de se questionner sans réussir à trouver de réponse, comme dans cet extrait :

Ricordo però il calco "innovatif" e non capisco come mai l'abbia utilizzato essendo a conoscenza di "innovateur".

Una possibile spiegazione è il carico cognitivo dell'interpretazione e la mancanza del tempo necessario per riflettere¹⁵.

Dans la planification de la réponse formative, tout signe d'une faible auto-efficacité devrait être accueilli, comme dans ce cas :

Una tendenza che mi rimprovero è quella a fare errori al di là dell'aspetto linguistico, che possono essere evitati "semplicemente" con il ragionamento¹⁶.

Nous avons voulu intervenir aussi dans les situations où l'auto-efficacité ne concernait pas le rôle de l'interprète, comme dans ces cas¹⁷:

14 Cela implique une responsabilité de la part du formateur, qui n'est plus seulement un individu en dialogue, mais aussi celui qui a voulu et structuré le dialogue. En invitant au dévoilement émotif, le formateur devient responsable de ce qui pourra être mis à jour. Toute narration devra être reconnue et respectée en tant qu'expérience authentique et significative pour l'étudiant qui choisit de la partager. Il convient néanmoins de souligner que ce dévoilement se fait dans une relation asymétrique. La révélation de Soi a une nature unidirectionnelle, face à une figure d'autorité. Ce type de relation avait déjà été analysé par Rogers (1970), qui interrogeait la superposition paradoxale de la figure d'autorité et la figure d'écoute, comme dans le cas d'un enseignant qui serait en même temps conseiller éducatif à l'école. Malgré les différences entre les deux situations, la question se pose.

15 « Je me souviens du calque 'innovatif' [que j'ai fait] et je ne comprends pas pourquoi je l'aie employé étant vu que je connaissais 'innovateur' ». La réponse formative était : « Des explications possibles seraient la charge cognitive propre à l'interprétation et le manque de temps nécessaire à la réflexion ».

16 « Ce que je me reproche, c'est la tendance à faire des fautes qui vont au-delà de l'aspect linguistique et qu'on pourrait éviter 'tout simplement' en réfléchissant ». Pour des raisons d'espace, nous ne pouvons pas présenter la réponse formative, assez longue. Ici, l'attention du formateur sera retenue par les choix linguistiques (« se reprocher », « tout simplement ») et la difficulté avouée à réfléchir à des choses qui seraient assez « simples ». Pour l'analyse du discours des journaux, v. 4.3.1 plus bas.

17 Nous n'avons pas corrigé de manière explicite les fautes de grammaire et d'orthographe dans les journaux en français, considérant les journaux comme des lieux d'expression libre. La réponse formative pourra en revanche reprendre ces fautes pour les intégrer dans leur forme correcte.

ce n'a pas été facile de jouer le rôle du client, parce que je parle normalement très vite en italien et je me trompe beaucoup quand je lis. Je cherchais de parler lentement et doucement, ainsi que l'interprète pouvait comprendre tout. Une autre difficulté a été celle de faire semblant que je ne savais pas le français, même si je comprendrais tout et je me donnais aussi compte que l'interprète parfois traduisait quelque chose d'autre. À cause de cela je voyais parfois l'interprète plus comme un obstacle que comme un aide. *Chère Giovanna, je réponds après votre deuxième participation à la simulation dans le rôle de la cliente. J'avoue ne pas avoir remarqué une lecture trop rapide la première fois – ce qui est d'ailleurs une possibilité dans le vaste univers de la réalité professionnelle, où il peut bien y avoir des clients qui parlent assez vite. Chacun et chacune d'entre nous contribue de façon différente à la simulation, en choisissant de jouer un rôle fictif ou bien de se porter naturellement, « comme si » on était le véritable client dans une situation authentique. De cela découle l'impossibilité de définir un « bon » comportement en tant que client : tout ce que vous mettez dans une simulation, pourvu qu'il soit vraisemblable, aide l'interprète à s'expérimenter face à des situations différentes, parfois critiques.*

Le retour formatif devrait aussi viser l'encouragement des étudiants et ne pas braquer le projecteur uniquement sur les aspects problématiques. La réponse à cet extrait, apparemment banal, permet de renforcer le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiante dans le commentaire formatif immédiatement suivant :

Il glossario è stato sufficiente e lo studio nei giorni prima mi ha permesso di non consultarlo durante la prova.
*Ottimo: vuol dire che ha fatto un buon lavoro*¹⁸.

L'encouragement verbal est d'ailleurs l'une des stratégies qui augmentent la perception d'auto-efficacité (Bandura 1982, 1986), bien que ce type d'intervention de la part du formateur reste peu fréquent dans les journaux éducatifs, où les formateurs semblent privilégier la dimension évaluative (Bruno/Dell'Aversana 2016 ; Threlfall 2014). Cependant, il reste encore à spécifier quelles sont les bases de cette intervention : comment le formateur peut-il analyser la narration de Soi des étudiants avant de répondre ?

4.3.1 La lecture interprétative de la narration de Soi : concepts psychologiques et analyse du discours

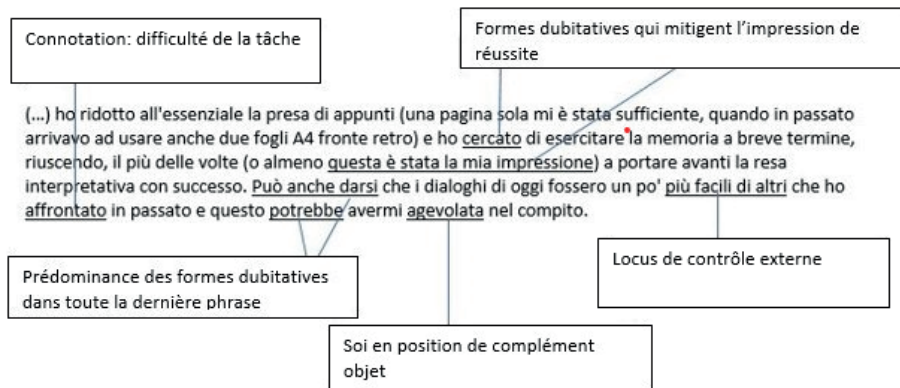
A côté des concepts psychologiques introduits plus haut (v. 2.2), le formateur-interprète peut avoir recours, dans son analyse des journaux autoréflexifs, à un outil méthodologique, dont nous proposons l'application à l'analyse de la narration de Soi. Il s'agit de la grammaire systémique-fonctionnelle de Halliday (2014/1985), un cadre théorique qui peut être employé comme méthodologie d'analyse du texte en traduction. En tant qu'analyste du discours (dans notre cas, des journaux autoréflexifs), le formateur-interprète pourra se servir de cette mé-

18 « Le glossaire était adéquat et la préparation des jours précédents m'a permis de ne pas le consulter pendant l'épreuve », La réponse formative était : « Excellent. Cela veut dire que vous avez fait un bon travail ».

thodologie pour identifier les éléments significatifs dans la narration pour planifier son intervention.

Dans la grammaire systémique fonctionnelle, l'attention est mise sur les relations entre l'auteur et son récit, qui s'exprime à travers les parties du discours elles-mêmes. Premièrement, la voix verbale : une voix passive positionne la personne en tant qu'objet qui subit un évènement, ou encore elle cache le sujet et sa responsabilité en tant qu'acteur ; ensuite, les pronoms possessifs et personnels, qui expriment l'implication dans une activité : est-ce que le sujet est l'impersonnel « on », le « je », le « nous » de la classe ? Est-ce que l'étudiant construit, par le biais des pronoms « nous-moi » et « eux », des groupes qui s'opposent, et, dans ce dernier cas, qui sont-ils ? Encore, on peut prêter attention aux relations logiques et aux réseaux de sens qu'elles forment. Dans le cas des journaux autoréflexifs, ce seront notamment les relations de cause évoquées dans les attributions causales qui attireront l'attention du formateur, du fait de la perception de responsabilité/passivité de l'étudiant dans les évènements vécus. Enfin, les champs sémantiques et les contenus métaphoriques peuvent contribuer à enrichir la lecture interprétative de la narration de Soi, grâce aux connotations qu'ils expriment.

Le schéma suivant illustre un exemple d'intégration de concepts psychologiques et d'une analyse fondée sur la grammaire systémique-fonctionnelle. Il s'agit d'une représentation graphique d'analyse conceptuelle, à transformer en réponse formative¹⁹ :



19 Texte du schéma : « [...] j'ai réduit au minimum la prise de notes (une seule page m'a été suffisante, alors qu'avant j'arrivais jusqu'à deux feuilles A4 recto-verso) et j'ai essayé d'entraîner la mémoire à court terme, en parvenant, le plus souvent (ou du moins c'est mon impression) à mener à bien la performance interprétative. Peut-être aujourd'hui les dialogues étaient un peu plus simples que d'autres que j'avais affrontés dans le passé et cela m'a peut-être aidée dans la tâche ».

5. Quelques réflexions conclusives : la question de la preuve en pédagogie

Un bilan conclusif des résultats des activités et de l'approche présentées reste nécessairement incomplet. Un renforcement global du sentiment d'auto-efficacité chez les étudiants en interprétation a été démontré, comme en témoignent les questionnaires conclusifs remplis par les étudiants des deux ateliers d'interprétation téléphonique, où se réduit l'écart entre préférence et perception de compétence par rapport à l'interprétation, ce qui avait déclenché la recherche d'une approche pédagogique répondant aux émotions négatives.

Sur dix questionnaires remplis, neuf montrent une cohérence entre discipline préférée et compétence relative (le pourcentage des étudiants préférant l'interprétation étant 50 %, comme dans les questionnaires exploratifs). Seul un étudiant répond en confirmant un écart entre préférence et compétence relative à l'interprétation.

Ce qui est plus complexe c'est d'identifier de manière univoque une corrélation entre activités pédagogiques et transformation du vécu. Du reste, une corrélation précise entre action et réaction, entre activité spécifique et résultat, reste difficile en pédagogie ; du moins, dans une pédagogie s'inspirant d'une vision globale des êtres humains, qui est propre à la phénoménologie dynamique et à la psychologie existentielle. En ce sens, le psychiatre et psychothérapeute Irvin Yalom affirme : « Peu importe la finesse avec laquelle on mesure des parties distinctes de l'esprit ... parce qu'en tout cas on ne parvient pas à saisir l'organisation vitale centrale. [...] Aucun sens ne peut être atteint par une étude des parties qui le composent, parce que le sens n'est jamais provoqué : il est *créé* par une personne placée au-dessus de chacune de ses parties ». (Yalom 2019 : 32, notre traduction. C'est nous qui soulignons).

Même si l'auteur fait référence à la recherche en psychologie, ses propos décrivent également la difficulté, dans la recherche éducative qui vise une transformation de type émotionnel, à disséquer une personnalité en des composantes discrètes. Le risque, c'est de mesurer des aspects distincts sans parvenir à une compréhension globale de la transformation individuelle, de renfermer dans des définitions circonscrites des expériences complexes. Dilthey exprimait d'ailleurs en 1894 la différence fondamentale entre sciences de l'esprit et sciences de la nature : les phénomènes étudiés par les deux types de disciplines n'appartiennent pas au même ordre. Si nous « expliquons » la nature, nous « comprenons » la vie psychique (Dilthey 1958/1894). Les outils propres aux sciences de l'esprit – telle la pédagogie – serait donc « la description, l'analyse, la comparaison et l'herméneutique » (Galimberti 2006/1979 : 172, notre traduction), qui enrichissent la pratique d'observation autoréflexive du formateur-interprète. L'enjeu de la pédagogie est de réussir à transformer des connaissances implicites – des compréhensions, dans le sens de Dilthey – en des démarches concrètes. Comment peut-on faire ? A ce propos, nous pourrions réfléchir aux mots de Jung : « Quand on a affaire à des choses psychiques, se demander : ' Pourquoi cela se produit comme ça ? ' n'est pas nécessairement plus productif que de se demander : ' Quel est le but de cela ? ' » (Jung in Galimberti 2005 : 112, notre traduction), ce qui marque le passage de l'ordre de l'explication scientifique (mesurable, objective) à l'ordre

du sens que les êtres humains donnent à leurs expériences. C'est donc dans les mots des étudiants, ceux des questionnaires et surtout ceux des journaux auto-réflexifs, qui témoignent de façon explicite du dépassement des vécus émotifs négatifs (Gattiglia 2019), que le formateur peut trouver le *sens* de ce qu'il fait et les pistes pour une pratique éducative toujours plus fine.

Références bibliographiques

- Anderson T. F. (2004) "Toward a theory of online learning", in T. Anderson / F. Elloumi (eds) *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca, CA, Athabasca University Press, 33-60.
- Angelelli C. V. / Baer B. J. (2016) *Researching Translation and Interpreting*, London/ New-York, Routledge.
- Arendt H. (2019) *Vita activa. La condizione umana*, Firenze/Milano, Bompiani.
- Bandura A. (1982) "Self-efficacy mechanism in human agency", *American Psychologist* 37, 122-147.
- Bandura A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bruner J. (1966) *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner J. S. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press.
- Bruno A. / Dell'Aversana G. (2016) "Reflective practice for psychology students: the use of reflective journal feedback in higher education", *Psychology Learning & Teaching* 0/0, 1-13.
- Buber M. (1958) *Il principio dialogico*, Milano, Edizioni di Comunità.
- Dean R. K. / Pollard R. Q. (2001) "Application of demand-control theory to sign language interpreting: implications for stress and interpreter training", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 6/1, 1-14.
- Deci E. / Ryan R. M. (1985a) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum Press.
- Deci E. / Ryan R. M. (1985b) "The general causality orientations scale. Self-determination in personality", *Journal of Research in Personality* 19, 109-134.
- Dilthey W. (1958/1894) "Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie", in *Gesammelte Schriften*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Freire P. (2004/1996) *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Freire P. (2018/1970) *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Galimberti U. (2006/1979) *Psichiatria e fenomenologia*, Milano, Feltrinelli.
- Galimberti U. (2005) *La casa di Psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Milano, Feltrinelli.
- Garrison D. R. / Anderson T. / Archer W. (2000) "Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education", *The Internet and Higher Education* 2/2-3, 87-105.

- Gattiglia N. (2019) *Costruire autoefficacia: il dialogo formativo on-line nella didattica dell'Interpretazione telefonica in ambito medico*, unpublished MA Thesis, University of Genova.
- Gheno V. (2017) *Social-linguistica. Italiano e italiani dei social network*, Firenze, Franco Cesati.
- Halliday M. (2014/1985) *An Introduction to Functional Grammar*, New York, Routledge.
- Han B.-C. (2019) *Che cos'è il potere?*, Milano, nottetempo.
- Heritage J. (1985) "Analysing news interviews: aspects of the production of talk for overhearing audiences", in T. Van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 3, *Discourse and Dialogue*, London, Academic Press, 95-117.
- Hutchby I. (2005) "'Active Listening': formulations and the elicitation of feeling-talk in child counselling", *Research on Language and Social Interaction* 38, 303-329.
- Kadrić M. (2017) "Make it different! Teaching interpreting with theatre techniques" in L. Cirillo / N. Niemants (eds) *Teaching Dialogue Interpreting. Research-based Proposals for Higher Education*, Amsterdam/Philadelphia, 276-292.
- Kiraly D. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*, Manchester, UK/Northampton, MA, St. Jerome.
- Moè A. (2010) *La motivazione*, Bologna, Il Mulino.
- Morelli M. (2011) "Interpretazione e mediazione tra pregiudizi, stereotipi ed esperienza", in S.T. Winteringham / F. J. Medina Montero (eds) *Interpretazione e mediazione: un'opposizione inconciliabile?*, Roma, Aracne, 157-176.
- Niemants N. (2015) *L'interprétation de dialogue en milieu médical. Du jeu de rôle à l'exercice d'une responsabilité*, Roma, Aracne.
- Niemants N. / Cirillo L. (2017) "Introduction. Dialogue interpreting: research, education and professional practice", in L. Cirillo / N. Niemants (eds) (2017) *Teaching Dialogue Interpreting. Research-based Proposals for Higher Education*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1-25.
- Ricœur P. (1990) *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris.
- Rogers C. (1970) *Psicoterapia di consultazione. Nuove idee nella pratica clinica e sociale*, Roma, Astrolabio.
- Rourke L. / Anderson T. (2002) "Using peer teams to lead online discussions", *Journal of Interactive Media in Education* 2002/1, 1-21.
- Rudvin M. / Tomassini E. (2011) *Interpreting in the Community and Workplace: A Practical Teaching Guide*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Rutter D. R. (1989) "The role of cluelessness in social interaction: an examination of teaching by telephone", in D. Roger, / P. Bull (eds) *Conversation*, Philadelphia, Multilingual Matters, 294-312.
- Schön D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Short J. / Ederyn W. / Bruce C. (1976) *The Social Psychology of Telecommunications*, Chichester, Wiley and Sons.

- Spiro R.J. / Feltovich P.J. / Jacobson M.J. / Coulson R.L. (1992) "Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains", in T.M. Duffy / D.H. Jonassen (eds) *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, Hillsdale, NJ/London, Lawrence Erlbaum Associates, 57-75.
- Stanghellini G. (2017) *Noi siamo un dialogo. Antropologia, psicopatologia, cura*, Roma, Raffaello Cortina.
- Stanghellini G. / Ambrosini A. / Ciglia R. / Fusilli A. (2008) *Atlante di fenomenologia dinamica*, Roma, Magi.
- Threlfall S.J. (2014) "E-journals: towards critical and independent reflective practice for students in higher education", *Reflective Practice* 15, 317-332.
- Yalom I. D. (2019) *Psicoterapia esistenziale*, Vicenza, Neri Pozza.

How command of theoretical concepts contributes to the professional development of future interpreters

MARTA ARUMÍ RIBAS

Universitat Autònoma de Barcelona

Abstract

This article examines the role of theory in interpreter training. It reflects on how the conceptualization of practice through theory can be an anchor for the professional development of future interpreters.

The study firstly draws on the Vygotskian notion of praxis, which smooths the way for the integration of abstract principles with real, practical experience. Based on the socio-cultural theory of learning, although experience is the starting point for all professional development, practice can only be productive if it is the object of critical reflection and of systematic examination. In that light, the systematic reflection on one's own practice is the link between theoretical concepts and personal experience.

Survey results provide initial data on the need for greater interrelation between theory and practice, as identified by trainee interpreters and their trainers, and underline the purpose of theory in eminently practical training. The article makes proposals on how to work meaningfully with theory, as well as on what theoretical content should be included in training and how to do so with theory closely linked to practice.

Keywords

Conference interpreting, interpreter training, professional development, role of theory, conceptualization of practice.

Interpreter training syllabuses have traditionally lacked theoretical content. This is probably a consequence of the eminently practical nature of the discipline and the profile of its trainers, who have generally been accomplished professional interpreters with a wealth of practical experience but little acquaintance with studies and research. Indeed, Pöchhacker (2010) notes that many renowned interpreters forged successful careers without ever receiving any kind of training in theory or research. For years, theory was sometimes regarded as a source of distraction and confusion, and its connection with practice was even questioned. Furthermore, authors such as Sawyer (2004) and Stähle (2009) stated a few years ago that, although leading interpreter education programmes were situated in an academic environment, interpreter training had never truly left the realm of apprenticeship.

More recently, however, things seem to have changed. The Theory of Interpreting is an established scientific discipline. Theoretical content has begun to feature in some highly regarded conference interpreter training programmes, probably due to the emergence of *practisearchers* (Gile 1994). There are now research-oriented academics among the teaching staff of most university interpreter training programmes, and official master's degree students are required to write a dissertation. The European Masters in Conference Interpreting (EMCI) recommends that the curricular structure of training include aspects of the theory of interpreting, and authors like Setton (2010) have highlighted how theory can aid understanding of the problem (tasks, objectives, cognitive challenges) and the development of effective solutions, i.e., pedagogical strategies.

Despite the progress made, there is still a boundary between what students experience and observe and what they obtain from theoretical modules, which continue to be designed in such a way that their content, although closely related to what students will encounter in practice, is perceived as separate and excessively abstract (Esteve 2013). Nonetheless, students feel the need to be able to explain how interpreting works or, at least, of finding answers when facing the main obstacles in their learning process.

The objective of this article is to reflect on how the conceptualization of practice through theory can be an anchor for practical work; or, to put it another way, how theory contributes to the construction of practical knowledge in interpreter training. At present, evidence from other disciplines and from applying the sociocultural theory of learning emphasizes theory's importance to the systematization of practice: "I believe that the real key to the theory is to be found in the notion of praxis" (Lantolf 2008:13).

The first part of this article reviews theoretical contributions from the interpreting arena which have analysed theory's potential. Authors such as Setton (2010) have studied how theory and research can influence practice, and Pöchhacker (2010) has pointed out that research provides knowledge essential to the process of teaching and learning in classrooms and beyond. The article then looks at aspects of other disciplines, such as the concepts of *episteme* and *phronesis*, which reflect the different levels of theory. It also explores the Vygotskian

notion of “concept” as opposed to the term “theory”. Vygotsky (1987: 305) was the first to introduce practice as an equal partner of theory: practice serves as “the supreme judge of theory, as its truth criterion”. The article also underlines the importance of systematic reflection on the interpreting process as the interface between theory and practice.

The second part of the article includes the results of a survey of postgraduate conference interpreting students and their trainers about their attitudes and beliefs towards theory in interpreter training, along with an initial set of specific methodological reflections on how to integrate theory into interpreter training.

1. Concept-based professional development of future interpreters

We could not agree more with Setton’s (2010: 2) statement that training is the main justification for the development of any “theory” about interpreting. This scholar stresses training’s role as the link between theory and practice. While the feedback loop between theory and practice remains very subtle, training is the most productive channel between the two, which are able to complement one another in a constant circle applied through practice. According to Setton (2010), training can benefit from theory in two ways. Firstly, theory paves the way for a better understanding of the problem (tasks, immediate objectives, cognitive challenges). Secondly, it aids the development of effective solutions, i.e. pedagogical strategies that make objectives attainable. The key, however, lies in how training is conceived. In other areas, a clear distinction between professional development and training is beginning to be established. Training, in the view of Esteve *et al.* (2019), must be geared to professional development and should not be an end in itself.

A rather generalized consensus could be reached about the nature of the activity of interpreting. It is a deliberate, highly action-oriented activity with a very clear objective: helping two or more people who do not share the same language and cultural code to communicate with each other. Interpreting is a deliberate activity in that it requires professionals to intentionally mobilize their instrumental and cultural resources (knowledge, skills, techniques, attitudes and values).

On the basis of the three characteristics in question, the very nature of interpreting makes it an activity that is inseparable from the perspective provided by theory, mainly because interpreters, especially when training, need to be aware of the consequences of the decisions they make. According to Esteve (2013), work with theoretical knowledge should lay the groundwork for trainees to understand their own experience and the experiences and proposals of others, and to be capable of analysing such experiences and proposals from a deeper perspective that helps them justify their decisions.

1.1 From *episteme* to *phronesis*

The theory of interpreting can be divided into two distinct levels. On the one hand, there is the general theory (based on research results), which explains how interpreting is performed, which does not consider specific cases. On the other hand, there is the specific theory, which deals with the specific processes of a particular situation. And there is a long tradition of developing interpreting models that, in one way or another, link the two levels. The interpreting models establish a theory whose objective is to describe or explain a complex phenomenon or process in terms of components, sub-processes or relations (Pöchhacker 2015). Thus, be they models with a more social or relational approach (Alexieva 1997; Wadensjö 1998) or cognitive process models (Moser 1978; Gile 2009), in all of them it is possible to identify the two levels of theory established by Korthagen (2010): theory with an upper-case T and theory with a lower-case t, inspired by what Aristotle called *episteme* and *phronesis*. *Episteme* refers to knowledge of different situations; it makes use of general concepts; it is based on scientific research; and it is conceptual, in that it aids understanding of different situations. *Phronesis*, in contrast, refers to specific action, in a specific situation; focuses on specific aspects of the situation (certain “signs”); is based on each individual’s own experiences; and is perceptual, in that it shapes our perception of specific situations. The implicit, personal theory we develop as individuals on the basis of our own experience of teaching is theory with a lower-case t. Theory with an upper-case T is explicit theory, which could also be called scientific theory.

1.2 From theory to concepts. The Vygotskian contribution

Vygotsky (1987) advocates the creation of a kind of education developed through activity in a social context. In doing so, he rejects the traditional dichotomy between theory and practice and highlights the relationship between abstract systems of principles and cultural practice. He proposes replacing the notion of theory with that of concept, suggesting that learners establish a conscious relationship between abstract knowledge and experience of the world. Vygotsky (1986) makes a meaningful distinction between *everyday* and *scientific concepts*. As Poehner *et al.* (2018) state, spontaneous concepts emerge through the abstraction of evidence, are based on concrete experience, and lack systematicity because they are built in a piecemeal fashion. Spontaneous concepts may be partially declarative but only in relation to specific contexts, and they typically have limited recontextualizability with preferred use occurring in situations one is already familiar with. By contrast, scientific concepts start as abstractions, typically through formal instruction. Because they are based on scientific findings, they are in general systematic ways of understanding the object of study, which therefore makes them highly recontextualizable. Unlike spontaneous concepts, scientific concepts lack a relation with experience at first, but this link develops as one comes to understand how the concept plays out in the everyday world.

To become a member of a community of practice¹, a learner must understand concepts in the same way as the rest of the community's members do. Thus, according to Vygotsky (1986), the development of concepts entails gaining access to a culture's values and practices and the ability to start thinking systematically, at the same time as the culture itself develops and changes alongside its own members' understanding of concepts.

By way of example, in the interpreting arena there are various concepts shared by researchers, trainers, and professional and trainees. When a professional interpreter says (s)he had to *anticipate* (Chernov 2004) a difficult syntactic structure in the source language, every member of the community knows what that means. The same applies to concepts such as *time lag* (Paneth 1957/2002; Barik 1975/2002), *verticalism* (Rozan 1956) in note-taking, and the *segmentation* (Kirchhoff 1976/2002) of units of meaning in simultaneous interpreting.

As Poehner *et al.* (2018) stress, the challenge trainers face consists in selecting concepts well, so as to determine how to materialize them through reflection-oriented instruments and consequently design and implement reflective activities aimed at students analysing and understanding their own practice through concepts.

Thus, once students have seen and analysed examples of *verticalism* and practised taking notes using a vertical layout, they could reflect on verticality, read what theory says about the concept, and apply it to their own practice. The concepts of *anticipation* and *time lag* could be included in simultaneous interpreting practice in the same way.

1.3 Reflection on one's own actions: the link between theory and practice

In the light of all the above, trainee interpreters need a number of concepts that enable them to put names to the description of the process they go through while interpreting and to analyse the challenges they encounter in their training. The gradual development of such analytical skills can be regarded in relation to the different levels of progress in the interpreters' professional development process (Hoffman 1997; Moser-Mercer *et al.* 2000). The three stages investigated (the cognitive, associative and autonomous stages) represent the gradual transition from experiential, more intuitive and spontaneous knowledge to more developed levels of knowledge, through a process in which each individual constructs their own operational knowledge. Thus, while the knowledge students develop in the cognitive stage is experiential and of a more intuitive and spontaneous nature, their developing awareness takes over in the associative stage, allowing them to form a deeper understanding of their own performance and to critically observe their performance and their own representations. It is at this stage that the introduction and internalization of theoretical concepts take on greater importance.

1 A community of practice is group of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly (Wenger 1998).

This is the level at which a connection between theoretical principles and personal experiences and conceptualizations must be established.

As Esteve *et al.* (2019) stress, although experience is the starting point for all professional development, practice can only be productive if it is the object of critical reflection, of systematic examination. Thus, in interpreter training, systematic reflection on one's own practice (Arumí 2009), as reflection on action (Schön 1983), through varied tools (self-assessment grids, a portfolio, etc.), becomes the link between theoretical concepts and personal experience built up in different learning activities.

2. The views of trainers and students on the role of theory in training

To gain an insight into the perceptions and opinions on the role of theory in interpreter training, a questionnaire was designed for second-year students of the Universitat Autònoma de Barcelona's Conference Interpreting University Master's Degree (MUIC) programme and another for their trainers. In total, six of the programme's seven training staff and nine of its ten second-year students answered the questionnaires.

Three of the programme's modules involve work with theoretical content on interpreting. "Fundamentals of Interpreting" is a first-year module in which 12 hours are allocated to an introduction to studies and research on interpreting. "Research, Deontology and Specific Knowledge" is a second-year module in which 10 hours are devoted to studying methodological issues to prepare students for their final project. Lastly, "Final Project" is a module in which students conduct research on a topic of their interest related to conference or public service interpreting.

The questionnaire for students included five questions, two of them closed and the other three open. The closed questions asked if the students agreed on the fact that some time had been set aside for teaching on theoretical aspects and if they would have liked more time to be devoted to this kind of teaching. The open questions asked them about how the programme's theoretical content had helped them, the activities in which they had found it useful, and the extent to which it had been of assistance in portfolio preparation.

Likewise, the questionnaire for trainers featured five questions, two of them closed and three open. Firstly, the trainers were asked what they understood by theory in the context of interpreter training. The two subsequent closed questions focused on whether they considered the inclusion of some theoretical training in a master's degree in interpreting necessary and how many hours they thought a two-year training programme should devote to theory. Finally, they were asked if they usually included notions of theory in their practical teaching and how they thought theoretical content could aid learning.

As regards the questionnaire for students, all the respondents felt that the inclusion of several hours of teaching on theoretical aspects unequivocally geared to professional practice was positive. However, when asked if they would have liked more time to be devoted to theoretical content, only two of them said yes and seven openly said no.

When the students were asked how they thought the programme's theoretical content had helped them, four said it had played a part in broadening their general cultural knowledge and two considered it directly applicable to carrying out their final project. Three students felt it had helped them understand the interpreting profession better; one of the three mentioned theory's contribution to understanding why certain errors are made in interpreting and to being able to establish strategies for improving technique.

The next question directly referred to whether the students had found the programme's theoretical content useful in relation to individual or group autonomous practical work, self-assessment or peer assessment. Four of them said yes, four said no, and one did not express an opinion. The views of two of the students, set out below, are representative of the four positive replies:

"When performing simultaneous interpreting, on my own or with other students, I understand there are theoretical bases that explain what happens to us when we do this type of interpreting, what happens in our brain and how we should apply the technique."

"It has helped me to improve and, when working with other students, to give good feedback based on the theory we have learned in class."

The four students who answered no to the question felt that theory had not helped them improve their practical work.

During the two years of training, each of the students had compiled a digital portfolio of evidence of what they had learned, as well as self-assessment documents and reflections on classroom exercises and individual and group practical work. When asked if theory had helped them with the reflections in their portfolios, six students answered affirmatively:

"It has helped me a great deal in understanding what mistakes I was making, why I was making them, and how to solve the problems I was having, enabling me to gradually improve."

"When analysing my performance, I had a clearer idea about my mistakes and also about things I was getting right but would never have understood without theory classes."

The other three students did not feel that theory had helped them in any way as far as the reflections in their portfolios were concerned.

As regards the questionnaire for trainers, five out of the six respondents considered some theoretical training in a master's degree in interpreting essential, although the sixth did not agree. When asked how many hours a two-year master's degree programme should devote to theory, three opted for a maximum of 10 hours and three for between 15 and 20 hours. Five of the six said they included notions of theory in the practical training.

In relation to the trainer's understanding of theory, there were three aspects common to every answer: the opinion that there must be a relationship between theory and practice; the opinion that theory must enable students to see the use-

fulness of the type of practical activities they are set; and the view of theory as a framework that explains the cognitive processes required for interpreting and how learning can be optimized on the basis of those processes.

The five trainers who said they included notions of theory were asked how often they did so. Their answers varied, with one trainer reporting dealing with theoretical issues in every class, two saying that they placed greater emphasis on theory in the first few weeks, and two replying that they talked about theory whenever they introduced a new skill or a new type of exercise.

All the trainers were asked how they thought theoretical content could aid learning. Four of them felt that theory provides students with notions for breaking down a process that would otherwise be difficult to understand. There was also mention of theory making students more aware of the skills essential to interpreting and how to learn to develop them. One of the trainers even compared the process of interpreting to the activity of climbing, referring to theory as a means of making the goal of the process more achievable:

“Theory helps students realize that they are not making the ascent alone and that they have crampons to keep them from slipping.”

One trainer felt that theory enables students to understand the reasoning behind the approach taken to their training. She was also of the opinion that theory makes students curious to learn more about the profession of interpreting and confirms the need for rigorous training to exercise the profession. Another trainer was in doubt as to whether theoretical content could actually aid learning.

As for if trainers believed that theoretical content could contribute to improving individual or group autonomous practical work, self-assessment or peer assessment, all but one of them, who felt she did not have enough theoretical knowledge to answer, thought that awareness of the theoretical reasoning behind particular approaches or exercises enables students to tackle practical work and assessment correctly from the outset. One trainer emphasized the important role trainers play in establishing a clear connection between theory and practice. Another mentioned the advisability of introducing theoretical concepts once students have undertaken enough practical work to be able to draw on theory to solve some of the difficulties that arise in practice.

In a space for open-ended comments, one of the trainers mentioned the need for practical learning to be interspersed with theory so that the latter can underpin trainers' approaches and aid students' evolution during their training process. Another trainer said that, in general, interpreter trainers still lack theoretical knowledge that would be very useful for organizing the approach to be taken to training, which, in some cases, remains excessively intuitive and based on personal experience.

3. Discussion. Towards the conceptualization of practice through theory

As the answers show, students and trainers felt that theory must be supported by practice. The main objective is to create a framework that enables students

to acquire interpreting skills and in which concepts help them understand the challenges involved in learning. Another goal is to relate the cognitive aspects of tasks with the general purpose of interpreting as an act of communication, with a view to analysing when and why communication is successful and when and why it is not. In that regard, as some of the trainers mentioned, trainers play a key role in helping students find anchor points that allow them to connect their experiences with theoretical knowledge and, thus, to embark on a process of “guided knowledge construction” (Mercer 1995, 2001).

While we agree with Vygotsky’s notion of concepts as ideas for organizing knowledge, it is necessary to come up with a formula for the categorization of concepts in the specific field of interpreting and to reach a consensus on what are the basic concepts that interpreting students must fully grasp and apply. To date, only general recommendations regarding incorporating theoretical modules into training have been made, but there is undoubtedly a need to advance towards a shared collective decision as to what the theory with an upper-case T of interpreting should encompass, i.e. what aspects of the Theory of Interpreting form the basic, cross-cutting training that students must fully master; and what concepts (or theory with a lower-case t) ought to be included in interpreter training, in what order and, above all, for what purposes.

Based on the trainers’ responses, we have gathered together some ideas so as to how the relationship between theory and practice in interpreter training could be improved:

- theory must enable students to see the usefulness of the type of practical exercises they are set;
- it is important to make a connection with theory whenever a new skill or type of exercise is introduced;
- it is important that theory becomes systematized through practice;
- it is important that theoretical concepts (which could range from research results to interpreting models and concepts such as anticipation, segmentation, etc.) are introduced once students have carried out enough practical work to be able to draw on theory to solve some of the difficulties that arise in practice.

The merits of enhancing students’ capacity for reflection are nowadays unquestioned. To achieve that, however, students need tools that allow them to reflect effectively. Most of the trainers mentioned theory providing students with notions that can help them break down a process that would otherwise be difficult to understand. They also stressed that theory can help make students more aware of the skills essential to interpreting and how to learn to develop them. The students described how, when retrospectively reflecting on their interpreting activity, theory explains many of their errors and enables them to establish strategies for improvement.

Constructive feedback is necessary for effective interpreter training. Personal experience and observation of interpreter training have repeatedly shown cases of students failing to grasp feedback, even when it is clear and well constructed, sometimes because they and their trainer do not share the same metalanguage or the same understanding of concepts.

We suggest two specific measures that could be taken in interpreter training. Firstly, we propose including theory more systematically and ensuring that the theoretical concepts dealt with in more theory-oriented modules subsequently feature in practical interpreting sessions, with a view to students becoming familiar with and mastering them. Secondly, it is essential that reflective practice activities be included on a regular basis (be it through self-assessment, peer assessment or portfolios) and that reflection be given a key role in improving learning. However, to be capable of such reflection, whether written or spoken, learners must be able to mobilize theoretical concepts that allow them to describe their practical activity.

4. Final reflections

While this article is a first exploration of the role of theory in interpreter training, both theoretical research and the results of the questionnaires suggest that in interpreting, as has been shown in other fields (Esteve *et al.* 2018; Johnson/Golombek 2016; Lantolf/Poehner 2014), theory could be crucial for the systematization of practice and in the professional development of future interpreters.

This study paves the way for future pedagogical reflections on the importance attributed to theory in current interpreter training courses and, in particular, on how to introduce meaningful work with theory, as well as on what theoretical content should be included in training and how to do so with theory closely linked to practice.

Current trends in education and the results of years of research are moving towards a conception of theory that is meaningless if it is not associated with practice, because all professional development is oriented to practical activity (Esteve *et al.* 2019). This is leading to a scenario in which trainers can apply the theoretical concepts that explain the processes students observe and experience in their exercises to practice. Building up hours of experience in booths is vital to becoming an interpreter, but practice in itself does not guarantee professional development, because it is insufficient as a foundation for such development.

It is important that interpreter trainers do not reject theory in the belief that it has very little to do with the reality of practice. As Korthaghen (2010) states, with reference to the field of pedagogy, it is necessary to teach theory that arises from practice, theory that is based on empirical research and helps students understand the practice of interpreting in all its aspects and complexity.

It is also necessary to make students aware of the value of concepts that contribute to their reflection process. Reflection will enable them to gradually develop the skills and strategies they need to become conscious of the competences required by the profession and to monitor their own progress.

References

- Alexieva B. (1997) "A typology of interpreter-mediated events", *The Translator* 3/2, 153-174.
- Arumí M. (2009) "Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula", *Trans. Revista de Traductología* 13, 149-162.
- Barik H.F. (1975/2002) "Simultaneous interpretation: qualitative and linguistic data" in F. Pöchhacker / M. Shlesinger (eds) *The Interpreting Studies Reader*, London/New York, Routledge, 79-91.
- Chernov G. V. (2004) *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting: A Probability-Prediction Model*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Esteve O. (2013) "Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar", *Ikastaria* 19, 13-36.
- Esteve O. / Bes A. / Fernandez F. (2018) "Pre-service teacher education from a sociocultural perspective: a case-study on teaching learning through conceptual mediation", *Language and Sociocultural Theory* 5/2, 83-107.
- Esteve O. / López S. / Urbán J. / Ferrer A. / Verdía E. (2019) *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional*, Biblioteca Edinumen.
- Gile D. (1994) "Opening up in interpretation studies", in M. Snell-Hornby / F. Pöchhacker / K. Kaindl (eds) *Translation Studies. An Interdiscipline*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 149-158.
- Gile D. (2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Hoffman R. (1997) "The cognitive psychology of expertise and the domain of interpreting", *Interpreting* 2/1-2, 189-230.
- Johnson K. E. / Golombek P. R. (2016) *Mindful L2 Teacher Education*, New York, Routledge.
- Kirchhoff H. (1976/2002) "Simultaneous interpreting: interdependence of variables in the interpreting process, interpreting models and interpreting strategies" in F. Pöchhacker / M. Shlesinger (eds) *The Interpreting Studies Reader*, London/New York, Routledge, 110-119.
- Korthagen F.A.J. (2010) "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 24/2, 83-101.
- Lantolf J. P. (2008) "Praxis and classroom L2 development", *ELIA* 8, 13-44.
- Lantolf J. P. / Poehner M.E. (2014) *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and Research/Practice Divide*, New York/London, Routledge.
- Moser B. (1978) "Simultaneous interpretation: a hypothetical model and its practical application", in D. Gerver / H.W. Sinaiko (eds) *Language Interpretation and Communication*. New York/London: Plenum Press, 353-368.
- Moser-Mercer B. / Frauenfelder U.H. / Casado B. / Künzli A. (2000) "Searching to define expertise in interpreting", in K. Hyltenstam / B. Englund-Dimitrova (eds) *Language Processing and Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1-21.

- Mercer N. (1995) *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- Mercer N. (2001) *Palabras y mentes*, Barcelona, Paidós.
- Paneth E. (1957/2002) "An investigation into conference interpreting" in F. Pöchhacker / M. Shlesinger (eds) *The Interpreting Studies Reader*, London/New York, Routledge, 31-40.
- Pöchhacker F. (2010) "The role of research in interpreter education", *The International Journal for Translation and Interpreting Research* 2/1, 1-10.
- Pöchhacker F. (2015) "Models", in F. Pöchhacker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, Routledge, 263-269.
- Poehner M.E. / Compernelle R. A. / Esteve O. / Lantolf J.P. (2018) "A Vygotskian developmental approach to second language education", *Journal of Cognitive Education and Psychology* 17/3, 238-259.
- Rozan J.F. (1956) *La prise de Notes en Interprétation Consécutive*, Geneva, Georg.
- Sawyer D. B. (2004) *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Setton R. (2010) "From practice to theory and back in interpreting: the pivotal role of training", *The Interpreters' Newsletter* 15, 1-18.
- Schön D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Stähle J. (2009) "Vom Übersetzen zum Simultandolmetschen: Handwerk und Kunst des zweitältesten Gewerbes der Welt", Stuttgart, Franz Steine
- Vygotsky L. (1986) *Thought and Language*, Cambridge, MA and London, The MIT Press.
- Vygotsky L. (1987) "Thinking and speech", in R. Rieber / A. Carton (eds) *The Collected Works of Lev Vygotsky*, vol.1, (trans. N. Minick), New York, Plenum.
- Wadensjö C. (1998) *Interpreting as Interaction*, London/New York, Longman.
- Wenger E. (1998) "Communities of practice and social learning systems: the career of a concept", in C. Blackmore (ed.) *Social Learning Systems and Communities of Practice*, Springer, 179-198.

Vers la professionnalisation de l'interprétation en milieu de soins de santé. Quel degré d'(in)visibilité pour l'interprète ?

RAQUEL LÁZARO GUTIÉRREZ
FITISPos-UAH Group, Universidad de Alcalá

LAURA GAUTHIER BLASI
Universidad Europea de Madrid

Abstract

Healthcare interpreting is a relatively new profession from two perspectives. Its many facets are still being studied in the field of Interpreting Studies and, more often than not, it does not rely on a full-fledged workforce. It requires particular professional translation and interpreting competences. Moreover, this profession is anchored in the new multicultural societies and faces new challenges that we will try to analyse within the framework of the sociology of the professions. This allows us to understand how a profession works, how it is recognized, and what is needed to achieve this recognition. We will attempt to define healthcare interpreting and explain the importance of recognizing it as a social practice. Against this backdrop, we will discuss the paradigm of invisibility, a principle that has been addressed in training programmes since the beginning of the professionalisation process of interpreting and translation.

Keywords

Healthcare interpreting, profession, invisibility, ethics, occupational sociology.

Introduction

L'interprétation en milieu de soins de santé est une profession récente si nous la comparons à d'autres secteurs professionnels et d'autres contextes d'interprétation

au sein même du champ de la traduction et de l'interprétation. Elle est une branche de la TISP (traduction et interprétation dans les services publics) ou Interprétation en milieu social, qui, dans le très large contexte des services publics et dans le cas particulier de la santé, se pratique dans les hôpitaux et en consultations. De par sa nouveauté, il est nécessaire d'étudier ses spécificités pour trouver un moyen de renforcer sa professionnalisation à partir des particularités inhérentes à sa praxis, et nous pourrions même ajouter, inhérentes aux interactions entre médecin, interprètes et patients, linguistiques et socio-culturelles; car au-delà de la langue, ces interactions ont la particularité de reproduire des relations de pouvoir reposant sur un contrat non écrit, et où le sens de sa place et les négociés culturels sont primordiaux pour permettre le diagnostic et la prise en charge du patient.

Puisque notre organisation sociale se consolide dans la globalisation et l'interculturalité, elle implique l'accès au système sanitaire de personnes qui ne partagent pas la langue de la consultation et au-delà, les concepts de santé, de maladie et de soins. Le recours à un interprète servant de lien linguistique et culturel, devient de plus en plus nécessaire pour faciliter la communication médecin-patient. Cette communication se caractérise par une forte systématisation, des codes et des normes qui sont propres à nos conceptions d'un patient, d'une douleur, d'une maladie et des informations nécessaires pour parvenir à un diagnostic. En tant que profession émergente dans un nouveau double contexte, la société de services interculturels, l'interprétation en milieu de soins de santé doit faire face à de nouveaux défis que nous étudierons du point de vue de la sociologie des professions. Cette perspective nous permettra de comprendre comment fonctionne une profession, ce qui permet de la considérer comme telle et ce dont elle a besoin pour se consolider. Nous définirons l'interprétation en milieu de soins de santé, à partir de cette perspective, et nous expliquerons pourquoi il est important de la reconnaître en tant que pratique sociale. Nous discuterons aussi de l'(in)visibilité, dont il est grandement question dans toutes les formations en traduction et interprétation et qui a aussi fortement marqué les débuts de sa professionnalisation.

Nous voudrions ouvrir une voie de réflexion sur cette notion appliquée à l'interprétation en milieu de soins de santé. En nous appuyant sur la sociologie des professions et l'observation de la pratique, nous voudrions réfléchir à un modèle d'interprétation en milieu de soins de santé en accord avec ses enjeux et son contexte, une réflexion nécessaire pour la spécialisation, la consolidation, la permanence et l'autonomie de cette profession émergente.

1. Vers une définition du rôle de l'interprète en milieu de soins de santé. Discussion autour de la notion d'(in)-visibilité

1.1 L'(in)visibilité et la TISP en milieu de santé : lumière sur un postulat

Les notions, dans un sens large, de visibilité et invisibilité conditionnent fortement le vaste champ de la T/I, comme le démontrent les très nombreuses publications à ce sujet ainsi que leur présence dans les formations universitaires. Cependant, leurs contours restent flous et il est nécessaire de délimiter leur sens. Phelan (2019) avait analysé vingt codes éthiques relatifs à la pratique de l'interprétation dans les

services publics. Malgré la récurrence de principes éthiques tels que compétences, impartialité, fidélité, neutralité, confidentialité, développement professionnel continu, l'(in)visibilité n'y figurait pas comme principe éthique. Cependant, elle reste intimement liée aux principes d'impartialité et neutralité (Angelelli 2004 ; Boéri 2009, Katan 2011 ; Valero Garcés 2012). Par ailleurs, Katan (2011) souligne que l'interprétation est considérée de plus en plus comme une pratique sociale et il mentionne alors plusieurs concepts qui lui sont associés comme l'interaction (Wadensjö 1998) ou l'intervention (Angelelli 2003 ; Munday 2007) qui sont plutôt de l'ordre d'une visibilisation de l'interprète. Pour lui, cette visibilisation intrinsèque à la pratique de la T/I implique divers niveaux d'intervention :

De la V I S I B I L I T É A L I N V I S I B I L I T É	T E C H N I Q U E	Environnement (où, quand)	Par exemple : salle de réunion PME, table; proximité des acheteur / vendeur et interprète Par exemple. Postes à la Cour, à la défense / aux poursuites ; Proximité ou non de l'interprète		
		Comportement (quoi)	Interpréter, parler, écouter, gesticuler, hocher la tête, se tenir debout / assis...		
			Type d'intervention	Domaine d'intérêt	Exemples
	F O R M E L				
		Stratégies (comment)	Sémantiques	Explication / omission du texte	« Traduire », ajouter, commenter, encadrer, apaiser, varier, s'écarter du texte
		Normes (comment)	Pragmatique culturelle	Professionnalité Force illocutoire Convention du genre Orientation (ré) alignement	Neutralité, fidélité contre efficacité de la communication skopos Fidélité au texte, au ré- cepteur ou à soi-même L'interprète est invisible Le texte est « sacré » / un instrument
	E X T E R I E U R	Croyances (pourquoi)			
			Identité / rôle	ideologiques réflexives	lacunes culturelles Relations de pouvoir
		Objectif / Spiritualité / (pour qui ou pour quoi). Raison primordiale d'être ; sens de soi)	Missionnaire contre artisan Médiateur contre technicien, Activiste contre 'professionnel'		

(Réalisé d'après Katan 2011 : 35)

C'est ce point de vue de Katan qui nous permet de considérer l'(in)visibilité comme un paradigme qui organise et définit les pratiques de la T/I et le rôle de l'interprète dont l'intervention oscille entre visibilité et invisibilité selon des paramètres comme champs d'action, ce qui est interprété, stratégies utilisées, normes et croyances du T/I, ainsi que sa propre conception subjective de sa mission en tant qu'interprète (comme peut l'être la figure de l'interprète activiste, à l'opposé d'un modèle d'interprétation plus impartial). Dans le domaine plus spécifique de la TISP, Valero Garcés (2012) définit le rôle des T/I à partir du principe de l'(im)partialité. Le rôle du T/I oscillerait entre deux modèles : un modèle impartial (tribunaux) et un modèle plus médiateur, plus de l'ordre de la visibilité, dont les interventions seraient encore à définir selon les domaines d'action et les spécialités.

1.2 De la TISP à l'interprétation en milieu de soin de santé : peut-on parler de pratiques sociales ?

Le rôle fondamental des interprètes dans les services publics est de servir de lien linguistique dans une situation de communication dans laquelle des groupes appartenant à des cultures différentes coexistent dans le même espace. La TISP est alors née comme pratique d'interprétation dans des contextes et des situations particuliers, rarement en cabines ; elle est généralement consécutive et en face-à-face (visibilité physique), malgré toutefois, l'apparition de l'interprétation téléphonique ; dans ce sens, Valero Garcés (2012) souligne que les tâches demandées aux interprètes travaillant dans les services publics vont au-delà de l'aspect linguistique. Ils sont souvent considérés comme des consultants culturels, qui, en plus de maîtriser des habiletés cognitives et linguistiques propres aux interprètes, doivent aussi intégrer d'autres habiletés liées aux contextes sociaux des participants, culturels, religieux et impliquant une asymétrie ou une relation de pouvoir aggravée par le contexte monolingue/ monoculturel dans laquelle elle (TISP) se produit malgré la réalité multiculturelle et multilingue de l'interaction. Ces asymétries – ou relation de pouvoir d'un point de vue sociologique – ont été signalées par de nombreux théoriciens comme Lesch (1999), par exemple ; pour lui, la TISP consiste à rééquilibrer les relations de pouvoir entre l'émetteur et le récepteur en donnant la priorité au besoin de communiquer. Lázaro Gutiérrez (2012) montre comment la présence d'un interprète permet d'équilibrer cette asymétrie existante entre le personnel de santé et les patients étrangers. Pour Cluver (1992), il ne s'agissait pas seulement de donner l'information dans une autre langue mais de la transmettre en facilitant la compréhension pour les communautés marginalisées. Valero Garcés et Mancho Bares (2002) la définissent comme la communication avec un public spécifique qui représente une minorité culturelle et linguistique et ignore, au-delà du simple fait linguistique, les systèmes de valeurs, les pratiques et les représentations de la société d'accueil. Concernant plus spécifiquement la T/I en milieu de soins de santé, Angelelli (2004) souligne que celle-ci se caractérise par la proximité entre les intégrants de l'interaction : elle a lieu dans une consultation, un espace restreint et fermé qui ne permet pas à l'interprète de rester en retrait, prêtant uniquement sa voix aux participants (ordre de l'invisible). Elle ajoute qu'il s'agit d'une interprétation

qui se caractérise par sa spontanéité et son imprévisibilité ce qui donne lieu à des clarifications ou des rectifications immédiates de la part de l'interprète, ce qui amène plusieurs auteurs (Angelelli 2003, 2004 ; Bolden 2000 ; Davidson 2001 ; Metzger 1999 ; Valero Garcés 2007) à mettre en lumière le rôle complexe des interprètes ; des partenaires essentiels, co-constructeurs de l'interaction, réparant et facilitant le discours (Valero Garcés 2012).

Ainsi, l'illusion de transparence, de fluidité dans l'interaction que doit créer le T/I dans un premier temps, valide la TISP comme une pratique sociale et relationnelle, dans laquelle la négociation de sens impliquée dans l'interaction multiculturelle et multilingue, se co-construit entre les participants, équilibrant ainsi les relations de pouvoirs en jeu. Dans un deuxième temps, elle oblige à une réflexion profonde sur le rôle de la T/I, autour de la notion d'(in)visibilité.

Dans une étude menée en 2010 (Gauthier Blasi 2010 ; Valero-Garcés/Gauthier Blasi 2010), l'aspect social de la TISP avait déjà été souligné ; une interaction sans interprète avait été commentée entre une infirmière auxiliaire et un patient marocain se présentant au service d'urgence d'un hôpital et parlant pas ou peu l'espagnol.

Infirmier: ¿Cuántos años tienes?

Patient: 25-27

Infirmier: 25-27, vale. (Risas)

Dans une consultation, le médecin pose des questions aux patients en suivant un certain patron ce qui lui permettra de mieux le connaître afin d'établir un diagnostic. Dans ce court extrait, ce système de question est altéré car le patient ne peut pas fournir la réponse exacte attendue par notre méthode de systématisation et l'infirmier n'a pas la connaissance qui lui permet d'interpréter ou de ré-encoder la réponse du patient afin de lui reconnaître une utilité.

A partir de cette situation, si nous imaginons l'intervention d'un interprète, à partir du modèle impartial de Valero Garcés (2012), nous obtiendrions le même résultat : les codes ne seraient toujours pas déchiffrés, le malentendu culturel ne serait pas expliqué et l'interaction ne pourrait pas être systématisée afin de parvenir à un diagnostic. Dans cet autre exemple tiré du matériel d'analyse dont dispose le groupe FITISPos, nous avons extrait une interview médecin-patient-interprète dans laquelle une famille chinoise avait donné à un bébé de quelques mois, de l'eau de riz pour freiner la diarrhée de l'enfant. L'interprète est intervenu dans la conversation pour expliquer qu'il s'agissait d'une pratique médicale chinoise très courante, ce qui a permis de rétablir le dialogue entre le médecin et la famille.

Si l'enjeu dans une interaction entre un médecin et son patient, au-delà du simple fait linguistique, se situe dans les pratiques culturelles qui se trouvent en confrontation, la négociation de sens qui s'y joue implique au moins l'utilisation de stratégies de la part de l'interprète qui remet en cause le modèle impartial, invisibilisant de l'interprète, pour un modèle plus médiateur et visibilisant ; une intervention de l'interprète dont les niveaux dépendront des nécessités de la négociation entre les parties et du degré de partialité à impliquer pour rééquilibrer les asymétries, ou relations de pouvoir.

1.3 Le concept d'invisibilité : de la violence sociale à la violence professionnelle ?

Pour présenter notre perspective de l'interprétation en milieu de soins de santé à partir de la sociologie des professions, nous allons tout d'abord réfléchir sur le concept de l'invisibilité mais depuis sa signification sociale. Ainsi, nous élargirons ses signifiés ce qui nous permettra de mieux justifier sa remise en question lorsqu'elle est appliquée à la traduction et à l'interprétation en milieu social. Le point de départ de cette réflexion sur une remise en question de l'invisibilité de l'interprétation en milieu de soins de santé vient de la lecture de Bourdin (2010 : 19), qui, en s'intéressant aux groupes minoritaires en risque d'exclusion sociale, définit l'invisibilité sociale avec ces mots : « Tras la alienación, la explotación, la dominación, el desprecio social, la invisibilidad sería la última categoría que profundizaría la experiencia del sometimiento »¹. Par ces propos, l'auteur se réfère à un tout autre contexte mais ce qui nous intéresse ici est le signifié social de l'invisibilité et celui qu'il peut signifier dans nos schèmes de représentation du monde. Que veut dire devenir invisible d'un point de vue social et par extension comment l'invisibilité finit-elle par être considérée ? Pour approfondir les conséquences de l'invisibilité sociale, nous expliquerons brièvement la conception de l'organisation sociale de Bourdieu (1980, 1984, 1994, 1997). Pour le théoricien, la société est un espace multidimensionnel qui se caractérise par une relation de pouvoir (pouvoir relationnel) entre différents champs qui interagissent entre eux de façon symbolique et d'une façon particulière. Chaque champ fonctionne comme un espace doté d'un capital symbolique, c'est-à-dire d'une valeur reconnue par tous et qui dote ainsi le champ d'un pouvoir en son sein et en relation avec les autres champs. Les agents de ces champs lutteront alors pour conserver leur valeur ou reconnaissance par rapport aux autres champs, c'est-à-dire, pour les rendre visibles et les doter d'une visibilité qui contribuera à leur pouvoir symbolique. Puis, au sein de chaque champ, il existe des luttes internes entre agents qui, dotés chacun de pratiques « génératrices d'habitus », de capitaux symboliques reconnus et du sens « de la place qu'ils occupent dans le champ », voudront eux aussi maintenir ou développer leur position et leur valeur. Pour ce faire, en raison de leur « habitus » et du « sens de leur position » et de la lutte constante pour la reconnaissance du champ, ils développeront un autre sens, celui de « l'anticipation pratique » qui consiste à se défaire par avance d'opinions ou de pratiques qui sont jugées comme inadéquates à la consolidation de leur pratique ou spécialité, au sein du jeu social. À partir d'une vision relationnelle de l'organisation sociale, la reconnaissance et l'obtention de nouveaux droits se fait en entrant dans ce jeu social, grâce à cette « anticipation pratique ». De ce point de vue, l'invisibilité implique une position hors-jeu et se caractérise par son absence de valeur symbolique à la suite de laquelle il ne peut y avoir de lutte avec d'autres champs pour, précisément, l'acquisition d'un capital symbolique:

[...] desvela la profundidad del no reconocimiento, de la denegación de la dominación y de la explotación, estructura el mecanismo de todas las formas de alienación de modo

1 « Après l'aliénation, l'exploitation, la domination, le mépris social, l'invisibilité serait l'ultime catégorie qui irait plus loin encore dans l'expérience de la soumission » [traduit par les auteures].

que se la pueda considerar como la forma más radical y más universal del sometimiento. No hay sometimiento sin invisibilidad². (Bourdin 2010 : 20)

La négation de cette valeur symbolique est aggravée par l'absence d'une forme propre de discours ; son absence et son exclusion de l'espace public ou du jeu social font que le groupe invisibilisé ne peut parler ni par ni pour lui-même et, par conséquent, d'autres groupes parleront pour eux.

Una de las características del sufrimiento social reside en su paradójica invisibilidad: de un lado, ella existe de un modo indiscutible, es un fenómeno que reviste formas y manifestaciones diversas, relativamente bien estudiadas por la sociología, la psiquiatría y la medicina; por el otro lado, no parece llegar a alcanzar, por sí misma, una forma discursiva que le permita imponerse en el discurso público y "culto". Así, parece condenada a ser el discurso que los demás le otorguen³. (Bourdin 2010 : 20)

Le problème posé par l'invisibilité dans un contexte social, concernant des groupes en situation d'exclusion, est au moins double : d'une part, une violence symbolique se produit au niveau de l'organisation sociale où le groupe se voit refuser l'accès au jeu social qui permet, dans le champ de lutte, les réajustements et réorganisations de capitaux symboliques, ou, les modifications sociales donnant accès aux droits et à la légalité. D'autre part, un groupe invisibilisé est un groupe sans voix propre dans l'espace public, un groupe qui voit alors son « anticipation pratique » réduite.

L'invisibilité sociale est une violence sociale symbolique et, dans nos schèmes mentaux, l'invisibilité est précisément perçue comme une violence.

C'est la raison pour laquelle nous nous sommes demandé s'il n'était pas risqué de défendre l'invisibilité en tant que modèle pour une profession sociale. Puis, si une pratique ou une activité sociale peut être professionnalisée à partir de l'invisibilité.

Enfin, nous nous sommes interrogés aussi sur l'absence de discours propre lié à cette invisibilité et ses possibles analogies avec la pratique de l'interprétation servant de lien entre les voix des autres. Comment faire valoir sa propre voix, comment être soi à travers le discours des autres, si le rôle de la T/I ne se pose pas en intervenant, en médiateur ? Finalement, est-il possible de s'organiser en tant que groupe professionnel sans voix propre ?

2 « [...] elle révèle la profondeur de la non-reconnaissance, le déni de la domination et de l'exploitation ; elle structure le mécanisme de toutes les formes d'aliénation de telle sorte qu'elle peut être considérée comme la forme de soumission la plus radicale et la plus universelle. Il n'y a pas de soumission sans invisibilité » [traduit par les auteures].

3 « Une des caractéristiques de la souffrance sociale réside dans le paradoxe de son invisibilité. D'une part, cette invisibilité est incontestable ; il s'agit d'un phénomène aux formes et manifestation diverses, relativement bien étudié par la sociologie, la psychiatrie et la médecine ; d'autre part, il semble qu'elle ne parvient pas à atteindre une forme discursive qui lui permettrait de s'imposer dans le discours public et "culte". Ainsi, elle semble condamnée à être le discours que d'autres prononcent pour elle » [traduit par les auteures].

2. De quoi a besoin l'interprétation en milieu de soins de santé pour se professionnaliser ?

2.1 Sociologie des professions

Spencer (1992), sociologue anglais et l'un des précurseurs de la sociologie des professions, se posait la question suivante : Comment naissent les professions ? D'un point de vue sociologique, toutes les structures de la société proviennent de la spécialisation d'un groupe relativement homogène. Cette spécialisation génère des connaissances qui se transforment en capital symbolique et renforcent ainsi le groupe en lui conférant un certain pouvoir symbolique. De même, le passage de la société industrielle à la société de services a profondément transformé les structures sociales. D'un point de vue économique, on peut dire que ce qui était autrefois un pouvoir généré à partir de la possession de terres et la production de biens matériels est devenu un pouvoir symbolique généré par la spécialisation et la production de savoirs. Cette transformation des structures sociales est également due à la démocratisation de l'accès à l'université de l'ancienne classe ouvrière de l'ère industrielle. L'augmentation des cursus explique la spécialisation du monde social ainsi que la création et la production des connaissances qui accompagnent ces spécialisations. La société de services se caractérise donc par l'acquisition d'un pouvoir basé sur des connaissances spécialisées et transforme les professions en nouvelles élites du pouvoir, puisque ce sont elles qui définissent les intérêts de la société et des sociétés (entreprises et groupe de personnes). Revenant à la dynamique sociale de Bourdieu, chaque spécialité devient ainsi un champ de force (grâce aux connaissances générées et converties en capital symbolique), qui lutte pour activer et imposer ses capitaux symboliques afin d'assurer sa reconnaissance et permanence. On peut ajouter que les dynamiques professionnelles du secteur service, qui perpétuent le principe du regroupement, se construisent autour du bien-être social. Comme Rodríguez Avila (2008 : 17) l'énonce dans son *Manuel de sociologie des professions* :

Entre las características o requisitos mínimos de las profesiones están principalmente tener [...] una orientación hacia el bien-estar de la sociedad, tratan de ser una contribución social de mejora y progreso social [...]⁴.

Les principaux objectifs des professions seraient, d'un côté de contribuer au maintien et amélioration du bien-être social afin de, d'un autre côté, maintenir et améliorer leur capital symbolique. Mais qui assure la pertinence et la continuité d'une solution apportée par une profession du point de vue du bien-être social ? Ce sont les individus eux-mêmes, en tant qu'agents et acteurs sociaux, qui attribuent des valeurs symboliques aux connaissances générées par une spécialité sur la base du bien-être social. C'est ce que Monzó (2006) a appelé la « meilleure solution ». La professionnalisation d'une activité est donc régie par le

4 « Parmi les caractéristiques ou exigences minimales des professions, on retrouve surtout [...] une tendance vers le bien-être des sociétés ; elles tentent de contribuer à l'amélioration et au progrès social » [traduit par les auteures].

principe de la « meilleure solution ». En ce qui concerne l'interprétation en milieu de soins de santé, quelle est la meilleure solution : impartialité (invisibilité) ou médiation (visibilité par l'intervention) ?

2.2 À partir de la pratique : que préfèrent les usagers ?

En Espagne, malgré la prolifération de cursus universitaires consacrées à l'enseignement de la traduction et de l'interprétation, plusieurs études continuent de prôner le recours à des traducteurs et interprètes naturels (terminologie de Brian Harris, citée dans Jiménez Ivars/Blasco Mayor 2012) pour réaliser ces fonctions dans le vaste champ des services publics. Ce recours à des interprètes naturels s'explique tout d'abord par :

- des contraintes de temps,
- des limitations organisationnelles,
- un manque de professionnels dans certaines langues,
- un manque de budget,
- un manque de reconnaissance de la performance professionnelle de l'interprétation.

En comparant les pratiques générales telles qu'elles ont été préconisées dans les codes de conduites de la traduction et de l'interprétation, avec celles de recherches réalisées auprès de traducteurs et interprètes naturels (Bührig 2005 ; Bührig/Meyer 2004 ; Flores 2005 ; Meeuwesen *et al.* 2010 ; Meyer *et al.* 2010 ; Rosenberg *et al.* 2008), plusieurs chercheurs ont montré que ces derniers :

- interviennent dans la communication,
- changent le contenu du message,
- changent le cours de l'interaction,
- traduisent des inexactitudes,
- omettent des informations pertinentes,
- changent le rôle des participants.

Malgré des problèmes non directement liés à la tâche de l'interprète, tels que des contraintes de temps, organisationnelles et économiques, et malgré des défauts spécifiquement liés à la tâche de l'interprète, comme des interventions, des modifications et des inexactitudes, nous pensons qu'il est important de réfléchir sur certains aspects de la pratique des interprètes naturels car les usagers eux-mêmes tendent à les considérer comme étant « la meilleure solution » ; quelque chose dans leur *praxis* professionnelle leur donne une certaine flexibilité qui les rend plus à même de s'adapter et de répondre aux besoins des usagers. Et tel que nous l'avons vu auparavant, ce sont les usagers qui valident ou pas le recours aux professions s'ils considèrent que celles-ci contribuent ou non à une amélioration sociale et favorisent la société du bien-être. Ainsi, malgré les défauts que présentent les pratiques des interprètes naturels du point de vue des professionnels et des chercheurs en traduction et interprétation, la solution qu'ils apportent à

des besoins spécifiques est acceptée et validée par les usagers qui ont recours à ce service. Nous nous demandons alors si ce que nous considérons comme des mauvaises praxis ne devraient pas devenir le point de départ d'une réflexion sur la figure de l'interprète en milieu de soins de santé, ce qui nous amènerait, à partir de besoins réels, à revoir en profondeur le principe d'invisibilité.

Comme le soulignent les études de Meyer *et al.* (2010) et de Rosenberg *et al.* (2008), et d'après les entretiens en contexte menés par le groupe FITISPos auprès d'interprètes qualifiés et naturels, du personnel soignant et des patients eux-mêmes, nous pouvons retenir les éléments suivants :

- 50% des usagers préfèrent le recours à un membre proche, tel qu'un membre de la famille, pour agir en médiateur entre eux et les professionnels de la santé. Cette préférence est révélatrice du manque de confiance des usagers envers les administrations qui fournissent les services de traduction et d'interprétation, pour traiter de thèmes personnels.
- Ces mêmes usagers sont ceux qui affirment préférer l'intervention d'une figure plus proche, capables de fournir des explications, de l'aide et du soutien. Ils font donc référence à une figure plus proche de celle du « médiateur interculturel ».

Ces recherches montrent donc que le modèle impartial / invisible est effectivement remis en cause privilégiant un modèle d'interprètes en milieu de soins de santé plus visible et médiateur. Le recours à des interprètes naturels, d'après les postulats de la sociologie des professions concernant la permanence des métiers, la formation et la génération de connaissances, montre que le chemin est encore long pour renforcer et accorder les pratiques et les formations entre elles puis définir le rôle et la praxis de l'interprète en milieu de soins de santé.

3. À la recherche de la "meilleure solution" pour l'interprétation en milieu de soins de santé : entre ce qui est fait et ce qui reste à faire

La remise en question du modèle impartial / invisible concernant l'interprétation en milieu de soins de santé par les usagers de ce service nous permet alors de réfléchir sur la figure de cet interprète en nous concentrant sur les enjeux de la communication impliqués dans l'interaction et sans perdre de vue la consolidation de la profession selon les logiques de la sociologie des professions.

La traduction et l'interprétation, au sens large, sont apparues pour résoudre des problèmes de communication entre différentes langues. Mais à ce jour, les dimensions du problème de communication ne sont toujours pas définies. La TISP et, plus spécifiquement, l'interprétation en milieu de soins de santé, évolue dans des sociétés et des champs émergents issus des récentes relations et organisations sociales interculturelles, et par conséquent, elle est confrontée à l'émergence de nouveaux problèmes qui doivent être diagnostiqués et pour lesquels il n'existe pas encore de « meilleure solution ».

Dans la mesure où des professions ou des domaines de spécialisation sont créés et s'interconnectent avec d'autres professions ou domaines de spécialisation selon la logique d'un modèle social relationnel, la difficulté consiste à assigner des rôles spécifiques à chacun de ces domaines de connaissance et de pra-

tique. Un autre problème issu de la professionnalisation de l'interprétation en milieu de soins de santé est aussi celui de son champ d'action et de ses limites. Bien que, comme nous l'avons indiqué précédemment, la professionnalisation d'un domaine spécifique de connaissance s'effectue lorsque les individus et la société valident une solution capable de résoudre un problème consolidant la société du bien-être ainsi que la pertinence de leur champ professionnel, le rôle de la recherche dans le champ aide à définir son action, à théoriser et produire des connaissances ce qui a pour conséquence de définir et renforcer le champ professionnel par le savoir. En se concentrant sur la résolution de problème de communication et en s'appuyant à la fois sur la théorie et la pratique, la recherche en interprétation en milieu de soins de santé tente alors de définir le rôle de l'interprète à partir des questions suivantes : Que devrait faire l'interprète en milieu de soins de santé ? Que fait-il déjà ? Que se sent-il obligé de faire pour rendre la communication possible ?

Examiner, délimiter et définir un rôle, dans le cadre de la dynamique du secteur des services et conformément à la sociologie des professions, permet également de transmettre le savoir grâce aux formations spécifiques et spécialisées et en accord avec les besoins sociaux et du marché. Cette transmission de connaissances par la formation, cursus universitaires, masters de troisième cycle explique aussi le degré d'autonomie d'un champ professionnel spécifique, car plus la spécialité est reconnue, plus spécialisée et spécifique sera la formation qu'elle propose.

Toutefois, les profils professionnels requis restent diffus et polyvalents, comme le montrent ces résultats à propos des figures professionnelles de l'interprète dans les services publics. Comme nous l'avons déjà montré au début de cet article, l'intervention d'un interprète en milieu de soins de santé dans une interaction médecin-patient est pensée et/ou se réalise à partir de deux principes opposés : visibilité et/ou invisibilité. Quel degré d'intervention est le plus adapté à la réalité ? Quel est le modèle qui s'enseigne en formation ?

Par ailleurs, nombreux sont les interprètes professionnels (en milieu de soins de santé et, en général, dans les services publics) qui parlent de leur polyvalence : ils effectuent généralement des tâches de traduction, d'interprétation et de conception de supports. Cette polyvalence est-elle la « meilleure solution » ou une conséquence de la conception erronée d'un problème de communication ? Comment aborder la polyvalence si celle-ci est validée comme étant « la meilleure solution » pour les contractants ? Serait-il vraiment pertinent de réfléchir sur la figure de l'interprète en milieu de soins de santé à partir d'une seule fonction, comme le font les formateurs et les chercheurs qui luttent pour la reconnaissance de leur domaine et de la profession ? Cependant, ne serait-ce pas réduire les possibilités de reconnaissance d'un domaine spécifique de spécialisation et de savoirs si on le pose en des termes de polyvalence avec chevauchement de figures et de fonctions (traducteurs/interprètes/concepteurs) ?

Il existe toujours un décalage concernant les conceptions de la profession et la figure de l'interprète, selon qu'elle soit perçue par un contractant, un utilisateur du service ou les professionnels et chercheurs qui tentent de définir et de renforcer leur spécialité. Il en existe un autre tout aussi important concernant les moyens de comprendre les solutions d'un problème de communication dans les contextes interculturels et à savoir si le rôle de l'interprète en milieu de soins

de santé (et son désir de visibilité et de reconnaissance en tant qu'agent de changement social), doit assumer l'ensemble de ces problèmes de communication interculturelle et définir sa praxis sur la base de la polyvalence.

4. Conclusion

En tant que profession émergente, l'interprétation en milieu de soins de santé est confrontée à plusieurs défis qui doivent être résolus en tenant compte des logiques de la sociologie des professions et de ses principes : accès à la spécialité (formation), exercice de la profession (et son principe « d'anticipation pratique »), à partir de la recherche où la théorie et la praxis se rejoignent pour rassembler des connaissances qui deviennent alors des capitaux symboliques de la spécialité, ce qui assure la continuité et la lutte dans le jeu de l'organisation sociale pour la reconnaissance professionnelle.

De façon plus précise, la professionnalisation de l'interprétation en milieu de soins de santé doit tenir compte des spécificités du secteur des services et de la société de services, c'est-à-dire une société hautement spécialisée générant un savoir complexe, orienté vers le bien-être, l'amélioration sociale et le progrès. Les défis liés à la communication interculturelle ainsi qu'interlinguistique exigent de théoriser sur la complexité d'une interconnexion entre plusieurs domaines de connaissance afin de créer des connaissances nouvelles et innovantes capables de fournir des réponses au grand défi de la société interculturelle. À partir de la pratique professionnelle, ces mêmes professionnels développeront « l'anticipation pratique » qui leur permettra de s'affirmer, écartant les solutions inadéquates et les remplaçant par des solutions plus adaptées et capables de renforcer leur utilité face aux défis de l'amélioration. Ainsi, ils parviendront à acquérir une autonomie suffisante qui facilitera leur organisation professionnelle à travers la création d'associations et de codes de déontologie. Tout cela contribuera à la consolidation de la formation aux plus hauts niveaux et à la reconnaissance des diplômés et des accréditations.

Références bibliographiques

- Angelelli C. (2003) "The visible collaborator: interpreter intervention in doctor/patient encounters", in M. Metzger / S. Collins / S. Dively / R. Shaw (eds) *From Topic Boundaries to Omission: New Research on Interpretation*, Washington DC, Gallaudet University Press, 3-25.
- Angelelli C. (2004) *Medical Interpreting and Cross-cultural Communication*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Boéri J. (2009) *Babels, the Social Forum and the Conference Interpreting Community: Overlapping and Competing Narratives on Activism and Interpreting in the Era of Globalization*, Manchester, University of Manchester.
- Bolden G. (2000) "Towards understanding practices of medical interpreting: interpreters' involvement in history taking", *Discourse Studies* 2/4, 387-419.

- Bourdieu P. (1980) *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P. (1984) *Question de sociologie*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P. (1994) *Raisons pratiques*, Paris, Seuil.
- Bourdieu P. (1997) *Méditations Pascaliennes*, Paris, Seuil.
- Bourdin J-C. (2010) “La invisibilidad social como violencia”, *Universitas Philosophica* 54, 15-33.
- Bühlig K. (2005) “Speech action patterns and discourse types”, *Folia Linguistica* 39, 143-171.
- Bühlig K. / Meyer B. (2004) “Ad hoc interpreting and achievement of communicative purposes in briefings for informed consent”, in J. House / J. Rehbein, (eds) *Multilingual Communication (Hamburg Studies on Multilingualism 3)*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 43-62.
- Cluver A. (1992) “Trends in changes of translating domains: an overview”, in H.B. Weiss / F.H. Jacobs (eds) *Changes in Translating Domains*, Nueva York, Aldine de Gruyter, 195-216.
- Davidson B. (2001) “Questions in cross-linguistic medical encounters: the role of the hospital interpreter”, *Anthropological Quarterly* 74/4, 170-178.
- FITISPos, Encuestas/entrevistas, <www.fitispos.com.es>.
- Flores G. (2005) “The impact of medical interpreter services on the quality of health care: a systematic review”, *Medical Care Research and Review* 623, 255-299.
- Gauthier Blasi L. (2010) “En busca de una teoría sociológica de la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos”, *Análisis de discursos. Modos y formas de la comunicación humana* 2, 1239-1246.
- Jiménez Ivars M. A / Blasco Mayor M. J. (2012) “Introduction” in M.A. Jiménez Ivars / M.J. Blasco Mayor (eds) *Interpreting Brian Harris*, Bern, Peter Lang, 1-10.
- Katan D. (2011) “Interpreting as intervention: norms, beliefs and strategies”, in J.F. Medina Montero / S. Tripepi Winteringham (eds) *Interpretazione e mediazione: un'opposizione inconciliabile?*, ARACNE editrice, Roma, 33-66.
- Lázaro Gutiérrez R. (2012) *La interpretación en el ámbito sanitaria: estudio de la asimetría en consultas médicas*, Berlin, Editorial Academica Española.
- Lesch H. (1999) “Community translation: right or privilege” in M. Erasmus (ed.) *Liaison Interpreting in the Community*, Pretoria, VanSchaik, 90-98.
- Meeuwesen L. / Twilt S. / Thije J.D / Harmsen H. (2010) “‘Ne diyor?’ (What does she say?): informal interpreting in general practice”, *Patient Education and Counseling* 81, 198-203.
- Meyer B. / Bühlig K. / Kliche O. / Pawlack, B. (2010) “Nurses as interpreters. Aspects of interpreter training for bilingual medical employees” in B. Meyer / B. Apfelbaum (eds) *Multilingualism at Work. From Policies to Practices in Public, Medical, and Business Settings*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 163-184.
- Metzger M. (1999) *Sign Language Interpreting: Deconstructing the Myth of Neutrality*, Washington DC, Gallaudet University Press.
- Monzó E. (2006) “¿Somos profesionales? Bases para una sociología de las profesiones aplicada a la traducción”, in A. Parada / O. D. Fouces (eds) *Sociology of Translation*, Vigo, Universidad de Vigo, 155-176.

- Munday J. (ed) (2007) *Translation as Intervention*, New York, Continuum.
- Phelan M. (2019) "Codes of ethics", in M. Phelan / M. Rudvin / H. Skaaden, P. Kermit (eds) *Ethics in Public Service Interpreting*, Routledge, New York, 85-145.
- Rodríguez Avila N. (2008) *Manual de sociología de las profesiones*, Barcelone, Universitat de Barcelona.
- Rosenberg E. / Keller R. / Leanza Y. (2008) "Through interpreters' eyes: comparing roles of professional and family interpreters", *Patient Education and Counseling* 70, 87-93.
- Spencer H. (1992) "El origen de las profesiones", *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas* 59, 317-328.
- Valero Garcés C. (2007) "Doctor-patient consultations in dyadic and triadic exchanges", in F. Pöchhacker / M. Shlesinger (eds) *Healthcare Interpreting. Discourse and Interaction*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 35-52.
- Valero Garcés C. (2012) "A sociological perspective on TIPS. Explorations into the translator's/interpreter's (invisibility) in Translation and Interpreting in Public Services", *Interpreters' Newsletter* 17, 13-37.
- Valero Garcés C. / Mancho Bares G. (2002) "Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades" in C. Valero Garcés / G. Mancho Bares (eds.) *New Needs for New Realities*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 39-52.
- Valero-Garcés C. / Gauthier Blasi L. (2010) "Bourdieu y la traducción e interpretación en los servicios públicos. Hacia una teoría social", *Monti - Monografías de Traducción e Interpretación* 2, 97-117.
- Wadensjo C. (1998) *Interpreting as Interaction*, London, Longman.

Non-verbal communication as a component of Polish-English courtroom talk affecting the accuracy and impartiality of interpreting

AGNIESZKA BIERNACKA

Institute of Applied Linguistics, University of Warsaw

Abstract

Non-verbal communication is a fundamental element of intercultural interactions. This paper seeks to discuss non-verbal expressions, such as gazes, long pauses, pointing gestures, nodding and other head movements, produced by the participants in Polish-English courtroom interactions with a view to studying the interpreter's obligation to provide accurate renditions and to remain impartial. It is hypothesized that not only may non-verbal components of the original speakers' utterances have an impact on the interpreters' renditions, but also that the interpreters' own non-verbal expressions have the potential to add to the meaning of their utterances. The results of the analysis show that all participants, including interpreters, use a non-verbal channel and that body language can affect the meaning of the messages transmitted throughout the interactions and lead to a possible lack of accuracy and/or impartiality in interpreting.

Keywords

Non-verbal communication, impact, court interpreting, accuracy, impartiality.

This paper aims to analyse non-verbal communication viewed as an inseparable component of interpreter-mediated interactions in the courtroom. The paper will begin by discussing the principles of accuracy and impartiality, which are of paramount importance in court interpreting and by reviewing the previous research into non-verbal communication in formal interactions, whereas the empirical part includes real-life episodes analysed in order to determine whether the non-verbal channel adds to the meaning of the utterances produced by all participants.

1. Accuracy and impartiality in court interpreting as reflected in the Polish legal and ethical framework

The right to an interpreter in court proceedings is one of the manifestations of the general right to a fair trial, which in Poland is guaranteed in both international and national documents (cf. Biernacka 2019: 34-36). Sworn translators provide interpreting before Polish courts and their profession is governed by the *Act on the Profession of Sworn Translator* [*Ustawa o zawodzie tłumacza przysięgłego*, hereinafter referred to as the *Act*]¹ of 25 November 2004. Pursuant to Article 7.1 of the *Act*, sworn translators are bound by the oath, which indicates the ethical principles of, among others, due diligence and impartiality. The definitions of these principles can be found in *The Sworn Translator's Professional Code* [*Kodeks zawodowy tłumacza przysięgłego*, hereinafter referred to as the *Code*]² of 2019 that sets forth recommendations concerning accuracy and impartiality as the fundamental ethical principles to be followed by the professionals. As far as accuracy in interpreting is concerned, §17 of the *Code* imposes the sworn translators' obligation "to translate statements made by foreigners exactly in the form in which they were expressed in writing or orally, rendering the whole content, without omitting, adding or modifying anything," and to respect the style of the original utterance. According to §75 of the *Code*, accuracy stands for preserving, in the target language, the grammatical form of the original utterance. Impartiality, referred to in §4 of the *Code*, is understood as the interpreter's obligation to refrain from "expressing personal opinions or taking the clients' unfounded suggestions into consideration, or representing the views of the client or third parties concerned or involved".

Interestingly, neither the *Act* implemented by the State, nor the *Code* recommended by the institutional representatives of court interpreters, refer to the use of non-verbal expression in the bilingual courtroom. Therefore, it can be assumed that these rules and principles shall apply to both verbal and non-verbal channels.

1 Accessible at: <https://bip.ms.gov.pl/pl/rejstry-i-ewidencje/tlumacze-przysiegli/>

2 Accessible at: <https://tepis.org.pl/kodeks-tlumacza-przysieglego/>

2. Non-verbal expression in intercultural interactions

Scollon and Wong Scollon (1995: 143) state that non-verbal expression is “crucial to [...] understanding of discourse”. As regards intercultural interactions, non-verbal expression is an “inseparable part” (Ahrens 2015: 36) of the communication process and includes “facial expression, smiling, eye gaze, head nods, postural position, back-channelling, interruptions, overlapping speech, and paralinguistic speech characteristics such as speech rate, intonation, fluency, voice quality, pitch, loudness, and speech disfluencies” (Iglesias Fernández 2010: 216). Similarly, Wadensjö (1998: 273) defines talk “as a combination of verbal and non-verbal activities”. This notion is echoed by Mikkelson (2017), who finds that, in courtroom interactions, the meaning of original utterances is negotiated on the basis of both verbal and non-verbal messages. De Jongh (1992: 58) specifies that “attention must be paid not only to the words, but also to tone, changes of intonation, facial cues, and gestures, because the full context of an interpreted statement involves verbal as well as non-verbal communication”. Furthermore, De Jongh (1992: 30) explains that in bilingual communication the recipient of the interpreter’s renditions perceives their meaning “as a sum of relevant meanings carried by individual words, because the listener perceives the nonverbal part of the message at the same time as the words”, and states that “[b]ody language and gestures are of particular relevance for interpreters in the legal setting” (*Ibid.*: 58) due to interpreters’ high visibility and close proximity to the primary parties to the proceedings. Liber (2012: 138) points out that non-verbal expression is a sign of the speaker’s involvement in the communication, while Diamond (1996: 72) claims that it can serve to preserve certain information off the record. It is emphasized that exact encoding, emitting, decoding and conveying all manifestations of non-verbal expression may have three consequences: true communication, miscommunication, or lack of communication (Poyatos 1997: 263), and that, e.g., the use of space can be a “constant source of misunderstanding and confusion” (Scollon/Wong Scollon 1995: 145).

Lang (1978: 214) attributes the interpreter’s active role in courtroom interaction to the use of both verbal and non-verbal expression and points out that the interpreter’s clients “include [the interpreter] as an active participant not only linguistically but also gesturally, posturally and gaze-wise” and the interpreters themselves “can by these means actively involve [themselves]”. What is more, court interpreters’ use of non-verbal expression proves that they have the same interactional rights as primary parties to communicative acts; as Wadensjö (1998: 274) says, interpreters are able “to modulate the voice, to consciously use gaze and body positioning for interactional purposes”. Jacobsen (2003: 227) considers non-verbal elements introduced by court interpreters such as silent pauses and voice-filled pauses as additions, which have no impact on “the semantic and/or pragmatic content of the source text”.

Scholars pay attention to different aspects of non-verbal communication, since interactants use a range of non-verbal components in their talk. Poyatos (1997: 249) refers to interpreted communicative events as “triple audiovisual reality made up of verbal language, paralinguage and kinesics”, which means that parties to the interaction make use of all three channels.

The aim of this paper is to study gaze, long silences, pointing gestures, nodding and other head movements. Davitti (2015: 168) distinguishes three functions of gaze: expressive (to show “affiliation, threat or hostility”), regulatory (“to coordinate [...] social encounters”), and monitoring (to express “special states of reciprocity”). As to coordinating the encounter, it has been found that the interpreter gazes at the interactant who has “the sequentially-relevant speaking rights” (Vranjes *et al.* 2018: 461), by which the interpreter gives cues to the interactant as to their turn. As regards silences, Poyatos (1997: 266) refers to them as “empty pauses” and suggests that they are “powerful and eloquent elements of interaction” because they only make an impression of being gaps in a communicative act, while in fact they are “susceptible of transmitting certain messages as efficiently as words or more.” Mead (2015: 302) suggests that pauses have different meanings, such as, e.g., expressing hesitation, representing punctuation marks, or indicating instances to start speaking. The scholar also notices that research is needed to distinguish between real silent (unfilled) pauses, i.e., the ones “with no vocal signs,” and non-silent (filled) pauses, with “non-phonemic vocalisations.” González *et al.* (1991: 384) stress that pauses occurring in the talk of primary speakers must be rendered in the court interpreter’s renditions. Biernacka (2008: 303) suggests that pauses produced by the interpreter in a bilingual courtroom can be a result of the interpreter abstaining from rendering impolite messages expressed by a non-Polish speaking party. As the use of gestures is viewed as one of the cultural parameters in court interpreting, court interpreters are “bi-cultural experts” (Kelly 2000: 145) who need to convey “gestures whose meaning in the source language or culture contrast with that in the target language or culture” (*Ibid.*: 141-142). Nonetheless, the scholar notes that despite the interpreters’ willingness to provide explanations concerning cultural differences in the use of a non-verbal expression, judges and prosecutors consider such additional information unnecessary (*Ibid.*).

The relations between a verbal and non-verbal channel of communication as well as the role of non-verbal expressions can be classified according to eight main categories as proposed by Poyatos (1997: 258-259):

- a. “additional information”, meant as providing new information in relation to the original message;
- b. “supporting what is being said verbally”, that is, simultaneous use of verbal and non-verbal expression to convey the same message;
- c. “repeating what has been said verbally”, explained as duplicating the original information;
- d. “emphasizing what is being said verbally”, meant as adding emphasis to the original message;
- e. “de-emphasizing what is being said verbally”, described as weakening the original message;
- f. “contradicting what is being said verbally”, that is, denying the content of the original information;
- g. “economy device”, understood as replacing the verbal message with a non-verbal in order not to say something;
- h. “out of verbal deficiency”, that is, replacing the verbal message with a non-verbal expression when the speaker cannot find a word to describe the concept he is thinking of.

In view of the scholarly findings, which show that court interpreters assume responsibility not only for a correct understanding of both verbal and non-verbal messages sent by primary speakers in bilingual talk but also for their own non-verbal expression, this study is based on the following assumptions:

1. by considering the approaches proposing mutual complementarity of verbal and non-verbal expression (De Jongh 1992; Poyatos 1997; Wadensjö 1998; Ahrens 2015; Mikkelsen 2017), it is presupposed that in the case of courtroom interpreting a classification of the relations between the two channels is possible;
2. by challenging the findings of Jacobsen (2003: 227) on the neutrality of court interpreters' non-verbal expression, it is presumed that some manifestations of non-verbal communication deployed by interpreters (and other participants in communication in court) which do influence the meaning, can be detected;
3. by drawing on Wadensjö (1998: 110), it is believed that the communicative act is "talk-as-activity," that is, the interpreter is an active coordinator of the interaction.

3. Method and data

This analysis is an early attempt to try to respond to a demand for research into non-verbal communication in the setting of Polish-English courtroom interactions. It is believed that, in view of the legal and ethical framework for court interpreting in Poland, as well as the above reviewed scholarly findings, non-verbal expression can be analysed from the perspective of the rights of all the participants in court proceedings to be linguistically present (Gentile *et al.* 1996: 98).

This small-scale qualitative study – based on "real-life interpreter-mediated encounters" (Wadensjö 1995: 50) and aimed at mapping and understanding the impact of non-verbal elements of communication on accuracy and impartiality in court interpreting – is a continuation of the research into the interpreter's interactions in Polish courts of justice (cf. Biernacka 2019). The material for the study consists of transcriptions of audio- and video-recordings of trials conducted at the Civil and Economic Divisions of the Regional Court in Warsaw, Poland. The search query was carried out in 2013-2014, upon authorization granted by the President of the Court to access these recordings. Twelve interpreters of English and three interpreters of Spanish (all of them Polish native speakers) rendered their services in the proceedings. This analysis will discuss examples of the performances of the English-Polish interpreters. Out of a total of 37 hours of recordings, individual episodes illustrating the relations between verbal and non-verbal communication as categorized by Poyatos (1997: 258-259) have been selected. The interactions analysed in this paper constitute roughly 50 % of all the interactions³.

3 There were another 11 episodes, in which it was possible to observe non-verbal communication, however, they were excluded from this study as they reproduce the same issues as those selected for this analysis.

In the course of transcribing the recordings by the author of this paper, the information about non-verbal communication was included in the transcripts wherever it was feasible to capture any details other than only voices and other sounds. It must be underlined that the author of this paper had been permitted to use the official recordings⁴ made of court proceedings. They are complementary to the written minutes and are not made specifically for the scholarly purposes. Contrary to the research into non-verbal communication in the French courtroom, where “the camera can be moved [...] and zoomed” (Licoppe *et al.* 2013: 4), the equipment used for recordings at the Regional Court in Warsaw (i.e., immovable closed circuit television cameras), while ensuring high voice quality, limits the possibility to satisfactorily elaborate on the use of non-verbal expression by the participants in court interactions (cf. Biernacka 2019: 80-81). However, despite certain limitations, the study can provide insights into the role of non-verbal communication in court interpreting.

4. Analysis of episodes of Polish-English courtroom talk

As stated above, this study will propose a classification of the “relationships of nonverbal systems to words” proposed by Poyatos (1997: 258), which was originally designed to catalogue the challenges met by interpreters when decoding the information sent by the primary speakers enriching their verbal expression with non-verbal messages. For the purposes of this analysis, the classification becomes a methodological framework for identifying a possible meaning of non-verbal expression (such as gazes, long silences, pointing gestures, nodding and other head movements) used by all participants in the interaction, such as judges, lawyers, witnesses, interpreters and other parties.

The transcriptions included in each example repeat to a certain degree a pattern applied in the author’s previous research into court interpreting (cf. Biernacka 2019) and include the transcription symbols introduced by Wadensjö (1998), Jacobsen (2003) and Jefferson (2004)⁵.

4 The Act of 29 April 2010 amending the act – Code of Civil Procedure (*Journal of Laws* No. 108, item 684) introduced a new form of minutes (electronic minutes). Since the Law came into force on 1 July 2010, audio and video recording of all court hearings in civil cases has become obligatory in Poland.

5 To enable a better understanding of bilingual interactions, in all examples the author’s verbatim translation into English is provided under each original utterance in the Polish language. Non-verbal elements of the talk or information added by the author are in double brackets, e.g. ((gazing at the interpreter)), while inaudible words due to technical problems or chuchotage are marked with (xxx).

4.1 Non-verbal elements providing additional information as compared to a verbal message

Non-verbal elements can implicitly provide additional information, as illustrated in Example (1):

Ex. 1

- Witness: And... when I take these photos, print them, providing to my friends.
Interpreter: Tak, i potem pan drukuje te zdjęcia akt, a następnie, aaa...,
przedstawia je, daje do zapoznania swoim, eee... swoim znajomym...
Yes, and then he prints these photos of the files, and then, aaa...,
he presents them, gives his, eee... his acquaintances to read...
Witness: helpers...
Judge: ((gazing at the interpreter)) swoim znajomym, którzy są dwujęzyczni?
His acquaintances who are bilingual?
Interpreter: tak
Yes.

The witness declares that *when he takes photos, he prints them and provides them to his friends*. The interpreter renders the witness' declaration, but introduces a grammatical shift: against the principle of accuracy recommending the use of the same grammatical form, she describes the witness' activities using the third instead of the original first person singular. It might very well be that a consequence of this shift is that the judge addresses the interpreter when he wants to retrieve detailed information from the witness. In other words, the grammatical shift excludes the witness from the interaction as a third party (indeed, referred to as *he* by the interpreter). The additional information conveyed by the judge's gaze is that the interpreter is the real interlocutor. The interpreter assumes this role by answering the judge's question immediately.

Similarly, Example (2) shows that non-verbal communication provides additional information:

Ex. 2

- Judge: Chciałam zapytać świadka o godność, czy ma pan jakiś dokument tożsamości?
I wanted to ask the witness for their name, do you have any document?
Interpreter: What is your name? Do you have any identification document?
Witness: (xxx) I have got a passport.
Interpreter: Ma paszport.
He has a passport.
Witness: ((the witness gives the passport to the interpreter))
Interpreter: ((the interpreter takes a document from the witness and presents it to the judge))
Judge: Tak, dziękuję...
Yes, thank you...

The judge asks the witness a standard question about his name and surname in order to establish the witness' identity. The interpreter renders the witness' answer informing that *he has a passport*. In her rendition, the interpreter applies a grammatical shift from the first to the third person singular, by which she gives the judge to understand that she positions herself within the judicial institution. In addition, it is the interpreter to whom the witness presents his passport, and it is the interpreter who takes the document and gives it to the judge. The long pause between the interpreter's rendition and the judge's turn filled with the interpreter helping with the passport is not just an interactional gap. The judge and the witness can understand this gap as an expression of the interpreter's lack of impartiality. The judge may perceive the interpreter as the witness's assistant, while the witness may think that the interpreter is a part of the institutional grid.

4.2 Non-verbal elements supporting a verbal message

There are non-verbal elements, which support verbal information, as illustrated in Example (3):

Ex. 3

Judge: Uprzedzam Pana o obowiązku mówienia prawdy
I advise you of the obligation to tell the truth.
Interpreter: You must tell the truth.
Witness: ((gazing at the interpreter)) What?
Interpreter: You must say the truth.
Witness: Yes...
Interpreter: ((silence))

At a certain moment of the trial, the judge is obliged to advise the interrogated witness about his obligation to tell the truth. The interpreter renders the judge's instructions by summarizing the message rather than providing accurate – as to the style and register – interpreting. The witness, who probably cannot properly hear the utterance, simultaneously deploys a verbal expression (the question *what?*) and gazes at the interpreter in order to ask him to repeat the message. The supporting gaze unambiguously indicates the interpreter as the recipient of the witness' request; therefore, the interpreter, without asking the judge for permission to do so, repeats the message (however, changing the verb *tell* to *say*, which is difficult to explain). From an ethical point of view, the impartiality of the interpreter could be questioned; any interaction between the interpreter and a party to court proceedings may be carried out only upon the judge's permission.

4.3 Non-verbal elements repeating a verbal message

As shown in Example (4), non-verbal elements can repeat a verbal message:

Ex. 4

- Lawyer: Czy słyszał pan od powoda bądź stron wspólnie, że postanowili być razem?
Have you heard from the plaintiff or from the parties jointly that they decided to be together?
- Interpreter: Have you heard from the petitioner ((the interpreter points at the plaintiff)) or from both parties that they decided to stay together?
- Witness: Yes.
- Interpreter: Tak.
Yes.

The lawyer asks the witness if *he has heard from the plaintiff or from the parties jointly that they decided to be together*. The interpreter renders the lawyer's question accurately. A new element is that the rendition is cut into two parts by the interpreter's gesture pointing at the plaintiff after she says *petitioner*. The use of the pointing gesture might be explained by the interpreter's presumption that *petitioner* is a legal term and as such could probably be unknown to the witness. This may be a reason for which the interpreter decides to repeat the message conveyed verbally by explicitly indicating the party to whom the lawyer refers. In terms of the interpreter's ethics, it should be noticed that the non-verbal component introduces redundancy, but does not infringe the principle of accuracy.

4.4 Non-verbal elements emphasizing a verbal message

Non-verbal elements of communication may emphasize a verbal message, as illustrated in Example (5):

Ex. 5

- Witness: Oh, X is a fantastic mum!
- Interpreter: ((nodding)) X jest fantastyczną matką.
X is a fantastic mother.
- Judge: Co pan rozumie pod pojęciem fantastycznej matki?
What do you understand by fantastic mother?
- Interpreter: ((nodding)) What do you understand by fantastic mother?

The witness states that *X is a fantastic mother*. As regards the verbal channel of communication, the interpreter renders the witness' statement accurately. Nonetheless, a new element, i.e., a head movement, appears in the interaction; in addition to conveying a verbal content of the original utterance, the interpreter nods dynamically. This nodding may have at least three different meanings. First, it may mean that the interpreter confirms to herself that she understands what the witness means by what he says; secondly, it may mean that the interpreter

agrees with the witness in what he says about X; and thirdly, that the interpreter, even though unconsciously, uses a non-verbal channel to attract the judge's attention to the positive evaluation of X's attitude toward her child. In the first case, the non-verbal expression is understood as a sign of the interpreter's professional awareness of her capability of transmitting any information subject to interpreting. In the second case, the interpreter might be thought of as leaving her role as a message transmitter in favour of being an active participant in the proceedings. In the third case, the interpreter's non-verbal expression can be perceived as a sign of proceeding contrary to an ethical principle of accuracy: her nodding might affect the judge's favourable assessment of X as a *really* fantastic mother.

4.5 Non-verbal elements de-emphasizing a verbal message

Non-verbal elements of communication may de-emphasize a verbal message, as illustrated in Example (6):

Ex. 6

Judge: Pouczam Pana o obowiązku mówienia prawdy, ponieważ w przeciwnym wypadku może być pan ponownie przesłuchany po odebraniu przyrzeczenia.
I instruct you about the obligation to tell the truth because otherwise you can be interrogated again under oath

Interpreter: So, I instruct you to tell the truth because otherwise you will be interrogated under oath.

Witness: OK.

Interpreter: ((silence))

The judge instructs the witness about his obligation to tell the truth. The interpreter remains silent after the witness responds *OK* to the content of the instructions. On the one hand, the interpreter is aware of the fact that no response on the part of the witness is expected by the judge who, thus, needs no rendition, and, what is more, *OK* is a universal word, which does not need to be translated; therefore, the interpreter can allow herself to not say anything. On the other hand, however, the silence can be understood as a sign of the interpreter's verbal deficiency, which is due to the style transmitted by this word. This style is informal thus inconsistent with formal courtroom talk. The interpreter chooses not to repeat the word in order not to underline that the witness uses an inappropriate style. From an ethical point of view, the interpreter's verbal deficiency can be assessed as a lack of impartiality; by failing to render the witness' response she fails to inform the judge of the witness' relaxed attitude toward the proceedings.

4.6 Non-verbal elements contradicting a verbal message

There are non-verbal components of communication that have a potential to contradict a verbal message conveyed by the primary speaker, as in Example (7):

Ex. 7

Judge: ((nods towards and gazes at the witness' wife)) Ojciec pani...
Your father...
Interpreter: Your father-in-law.

The judge, who interrogates an English-speaking witness, produces an utterance, of which the two elements, verbal and non-verbal messages, are apparently incoherent. On the one hand, the judge refers literally to *your father*, but on the other hand, by nodding toward and gazing at the witness' wife, he has yet another party in mind. Although a literal meaning of the judge's utterance is *your father*, the interpreter perceives all the information as making a reference to the witness' wife's father, i.e., the witness' father-in-law. Therefore, it is not only the interpreter's knowledge of the case, but also her ability to read out the non-verbally conveyed message that contributes to accurate interpreting. In terms of an ethical principle of accuracy, a non-verbal element of the communicative act contributes to precise interpreting, preventing the interpreter from committing a fatal error.

4.7 Non-verbal elements as an economy device

Non-verbal components can be deployed as an economy device, as illustrated in Example (8):

Ex. 8

Witness: Who is the petitioner?
Interpreter: ((interpreter makes a head movement to point out the adequate party to the proceedings))

During the court proceedings, a non-Polish speaking witness whispers a question to the interpreter about the petitioner, because the witness cannot identify that party. In reply, the interpreter, who follows the act of communication between the judge and the lawyers, makes a head movement by which she points out the petitioner. By doing so, she not only answers the witness' question, but also continues listening to the interaction. This shows that in the courtroom, non-verbal elements can be used as an economy device; they replace the words in the situations where verbal communication cannot be deployed, whatever the reason.

Example (9) shows that not only nodding but also gazing can serve as an economy device, as illustrated below:

Ex. 9

Judge: W tym miejscu tłumacz... na zarządzenie przewodniczącego opuszcza salę rozpraw. To wszystko. Może pan opuścić salę rozpraw.
Here the interpreter... by an order of the President leaves the courtroom. That is all. You can leave the courtroom.
Interpreter: You can go.

Witness: ((nodding to the interpreter and to the judge, while going out))

Interpreter: ((gazes at the judge and goes out))

The judge announces that the interpreter is permitted to leave the courtroom. This is usually ordered by the judge when interpreting is no longer needed during a particular trial. The interpreter summarizes the judge's announcement. In reply, the witness nods to the interpreter to confirm that he understands that he is allowed to go. Nonetheless, another instance of nodding is addressed to the judge; by doing so, the witness probably seeks to obtain confirmation on the part of the judge that he can actually go out. The interpreter follows the witness' behaviour in that she gazes at the judge, finds confirmation that she is allowed to leave, and goes out. This example shows that non-verbal elements replace spoken utterances such as questions and confirmation, in particular on the occasions where the judge does not expect any verbal response on the part of the recipients of his announcement. Therefore, both the witness' and the interpreter's non-verbal responses are admissible.

Example (10) shows that a gaze has the potential to affect the interpreter's impartiality:

Ex. 10

Witness: No, what I do is this. I take a smartphone, I take pictures, yes...
((gazes at the interpreter)) I want this on protocol.

Interpreter: Czyli pan chciał, żeby to było zapisane w protokole, że pan robi zdjęcia akt, robi zdjęcia akt.
So he wants to have it recorded in the minutes that he takes the photos of the files, takes the photos of the files.

The witness, after describing his activities related to taking photos of the files, gazes at the interpreter and expressly addresses her with the request to have his declarations recorded in the minutes. In other words, a gaze is deployed in order to attract the interpreter's attention and to implicitly indicate her as the recipient of the request. By referring to the interpreter instead of the judge, the witness may make the judge think of interpreter bias. However, the witness' gaze can be explained by his convictions that it is the interpreter, and not the judge, who is his direct interlocutor. In reply to the witness' gaze, the interpreter intends to erase this possible impression by making a grammatical shift from the first to the third person singular, by which she confirms her impartiality.

4.8 Non-verbal elements as a consequence of verbal deficiency

Example (11) illustrates the interpreter's verbal deficiency in an episode where the parties do not allow any space for interpreting:

Ex. 11

Judge: Co do przyrzeczenia...?
In terms of the oath?
Lawyer 1: Dziękujemy.
Thank you.
Lawyer 2: Dziękujemy.
Thank you.
Judge: Bez przyrzeczenia...
Without an oath...
Interpreter: ((silence))

The judge asks the lawyers one by one if they want the non-Polish speaking witness to testify under oath. The lawyers deem an oath unnecessary so the judge summarizes their opinions by saying *without an oath*. According to the principle of accuracy, the communicative act should be interpreted; if it is not, accuracy is at stake. However, during the whole interaction the interpreter remains silent. First, the parties speak quickly and accurate interpreting after each party's utterance is impossible. Secondly, the interpreter may assume that the lawyers have agreed that the oath is unnecessary, so the witness does not need to become aware of the content of the act of communication as he will not be asked to do anything. The silence may be a sign of the interpreter's ethical confusion as to her professional attitude. On the one hand she is recommended to render everything that is said in the courtroom, but on the other hand, the primary speakers do not let her satisfy the principle of accuracy; she feels uncertain whether she can step in to provide a rendition. What is more, it might also be claimed that she fails to follow the principle of impartiality by concealing the content of the talk from the English-speaking witness.

The interpreter's verbal deficiency is also shown in Example (12):

Ex. 12

Respondent: Anything else stupid to say?
Interpreter: ((with her mouth open to start interpreting, but remaining silent))

The respondent asks the judge a question whether he is supposed to *say anything else as stupid as so far* has been said. The interpreter remains silent, although her first intention is to provide a rendition. Finally, she fails to do so. First, the interpreter might assume that the defendant's question is a marginal comment inconsistent with the main interaction. Secondly, the interpreter decides that the defendant's role is not to ask questions. Thirdly, the interpreter perceives the defendant's question as rude and thus improper as for courtroom talk. It is probable that the latter explanation is justified, which is proved by the interpreter's non-verbal readiness to interpret. Irrespective of the reasons behind the interpreter's choice, her silence is meaningful and can be perceived as a lack of impartiality and acting in favour of the respondent.

5. Conclusions

The analysis of the collected material allows discussion of the impact of non-verbal components on the assessment of an interpreter's performance as leading to a possible lack of accuracy and/or impartiality.

The episodes of interaction have been divided according to the classification proposed by Poyatos (1997). It is important to comment on the fact that the analysed signs of non-verbal expression were produced by all interlocutors: interpreters, judges and other representatives of the legal profession, as well as non-Polish speaking parties in the proceedings. Moreover, it was possible to distinguish all eight types of relations between verbal and non-verbal expression:

1. non-verbal elements providing additional information to a verbal message, such as gaze and silence. It is found that additional non-verbal information may have an impact on the interpreter's impartiality. As shown in Example (1), it is the judge who, by gazing at the interpreter, *invites* her to adopt an attitude showing lack of impartiality consisting of answering the questions instead of the witness. Long pauses filled with the interpreters' non-verbal expression (as in Example 2) can also be a manifestation of the interpreter's lack of impartiality;
2. non-verbal elements supporting a verbal message, such as gaze and silence. It is the witness who simultaneously uses both channels which speeds up the interaction and makes the interpreter neglect the formality of courtroom talk manifested by omitting the judge in the communicative act. This can be conducive to the interpreter's impartiality (Example 3);
3. non-verbal elements repeating a verbal message, such as pointing, observed in Example (4), in which the interpreter, by deploying a non-verbal expression, gives explanations to the non-Polish speaking party who the plaintiff is. This relation has no or only a slight impact on accuracy;
4. non-verbal elements emphasizing a verbal message, such as nodding on the part of the interpreter (Example 5). It may be argued that the interpreter's emphasis can be perceived as a sign of inaccuracy and a lack of impartiality;
5. non-verbal elements de-emphasizing a verbal message, such as silence on the part of the interpreter. In Example (6) silence is probably applied to soften the speaking style of the English-speaking primary party. This de-emphasis proves the interpreter's bias toward the non-Polish speaking party, for which reason the interpreter's impartiality can be questioned;
6. non-verbal elements contradicting a verbal message, such as gazing. It is detected that it is the primary parties who deploy non-verbal expression contradicting the verbal information. In Example (7), the interpreter's role consists of understanding the primary party's intention in order to render the information accurately and/or impartially. It proves that non-verbal elements have a crucial impact on the meaning;
7. non-verbal elements as an economy device, such as gaze, nodding, and other head movements. Even though they are deployed by all interactants, as shown in Examples (8), (9) and (10), they can put in question the interpreter's impartiality;

8. non-verbal elements as a consequence of verbal deficiency, which is manifested only by the interpreter's instances of silence. It is noticed that such silences can be a sign of the interpreter's disbelief that among the overlaps produced by primary speakers her turn to speak has come at last (Example 11) or a manifestation of the interpreter's hidden criticism towards the English-speaking party (Example 12).

Furthermore, after De Jongh (1992) and Mikkelson (2017), it is noticed that the analysed components of non-verbal expression are carriers of particular meaning only in a given context, while when appearing in another interaction, their function can be different. It means that a range of possible interpretations of, e.g., silences, is broad enough to lead to a variety of perceptions and explanations.

In view of the above findings, which confirm that non-verbal elements are inherent components of communication, it can be concluded that in Polish-English courtroom talk, when interpreters assist the primary speakers, although there are instances of their deficiency, linguistic support is constantly provided. From the perspective of a strict approach to the ethical principles of accuracy and impartiality, one may raise claims as to the full observance of these principles.

References

- Ahrens B. (2015) "Body language", in F. Pöchhacker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London/New York, Routledge, 36-38.
- Biernacka A. (2008) "Intérprete en el contexto sociológico de la sala de audiencias" (in English, "The interpreter within the sociological context of the courtroom"), in C. V. Garcés (ed.) *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos. Desafíos y alianzas. Research and Practice in Public Service Interpreting and Translation. Challenges and Alliances*, Alcalá de Henares, Servicios de Publicaciones Universidad de Alcalá, 298-313.
- Biernacka A. (2019) *Interpreter Mediated Interactions of the Courtroom. A Naturally Occurring Data Base Study*, Berlin, Peter Lang.
- Davitti E. (2015) "Gaze", in F. Pöchhacker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London/New York, Routledge, 168-169.
- De Jongh E. (1992) *An Introduction to Court Interpreting. Theory and Practice*, Lanham/New York/London, University Press of America.
- Diamond J. (1996) *Status and Power in Verbal Interaction. A Study of Discourse in a Close-knit Social Network*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Gentile A. / Ozolin U. / Vasilakakos M. (1996) *Liaison Interpreting*, Melbourne, Melbourne University Press.
- González R. D. / Vásquez V. F. / Mikkelson H. (1991) *Fundamentals of Court Interpretation: Theory, Policy and Practice*, Durham, NC, Carolina Academic Press.
- Iglesias Fernández E. (2010) "Verbal and nonverbal concomitants of rapport in health care encounters: implications for interpreters", *The Journal of Specialised Translation* 14, 216-228.

- Jacobsen B. (2003) "Pragmatics in court interpreting: additions", in B. Louise / G. L. Bastin / I. Hemlin / C. Heather (eds) *The Critical Link 3: Interpreters in the Community. Selected Papers from the Third International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings, Montreal, Quebec, Canada, 22-26 May 2001*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 223-238.
- Jefferson G. (2004) "Glossary of transcript symbols with an Introduction", in G. H. Lerner (ed.) *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 13-23.
- Kelly A. (2000) "Cultural parameters for interpreters in the courtroom", in R. P. Roberts / S. E. Carr / D. Abraham / A. Dufour (eds) *The Critical Link 2: Interpreters in the Community. Papers from the Second International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings, Vancouver, Canada, 19-23 May 1998*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 131-148.
- Lang R. (1978) "Behavioral aspects of liaison interpreters in Papua New Guinea: some preliminary observations", in D. Gerver / W. H. Sinaiko (eds) *Language, Interpretation and Communication*, New York/London, Plenum Press, 231-244.
- Liber K. (2012) "Tłumacz jako niewerbalny kłamca? Problem niewerbalnej wiarygodności tłumacza jako nadawcy komunikatu" (in English, "The interpreter as a non-verbal liar? A problem of non-verbal credibility of the interpreter as a message sender"), *Lingua ac Communitas* 22, 137-168.
- Licoppe C. / Verdier M. / Dumolin L. (2013) "Courtroom interaction as a multimedia event: the work of producing relevant videoconference frames in French pre-trial hearings", *The Electronic Journal of Communication/La Revue Electronique de Communication* 23/1-2, 1-28.
- Mead P. (2015) "Pauses", in F. Pöchhacker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London/New York, Routledge, 301-303.
- Mikkelsen H. (2017) *Introduction to Court Interpreting*, London/New York, Routledge.
- Poyatos F. (1997) "The reality of multichannel verbal-nonverbal communication in simultaneous and consecutive interpretation", in F. Poyatos (ed.) *Nonverbal Communication and Translation: New Perspectives and Challenges in Literature, Interpretation and the Media*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 249-282.
- Scollon R. / Wong Scollon S. (1995) *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, Oxford, Basil Blackwell.
- TEPIS (Polskie Towarzystwo Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych) (in English, Polish Society of Sworn and Specialized Translators) (2019) *Kodeks zawodowy tłumacza przysięgłego* (in English, *The Sworn Translator's Professional Code*), <<https://tepis.org.pl/kodeks-tlumacza-przysieglego/>>.
- Ustawa o zawodzie tłumacza przysięgłego z dnia 25 listopada 2004 r.* (in English, *The Act on the Profession of Sworn Translator of 25 November 2004*) (Dz.U. 2015 No. 487) <<https://bip.ms.gov.pl/pl/rejstry-i-ewidencje/tlumacze-przysiegli>>.

- Vranjes J. / Brône G. / Feyaerts K. (2018) "On the role of gaze in the organization of turn-taking and sequence organization in interpreter-mediated dialogue", *Language and Dialogue* 8/3, 439-467.
- Wadensjö C. (1995) "Recycled information as a questioning strategy: pitfalls in interpreter-mediated talk", in S. E. Carr / R. P. Roberts / A. Dufour / D. Steyn (eds) *The Critical Link 1: Interpreters in the Community. Papers from the First International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings, Canada, June 1-4, 1995*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 35-52.
- Wadensjö C. (1998) *Interpreting as Interaction*, London/New York, Longman.

Contributors

MIRKO ALTIERI is a Conference freelance interpreter and holds a master's degree in Specialised Translation and Conference Interpreting from the University of Trieste. He wrote an experimental thesis on tablet interpreting and dedicated a theoretical-practical workshop to this topic at the University of Trieste in 2019. In addition to his work as a freelance interpreter and translator, he teaches Spanish language and culture in schools and he is responsible for the subtitling service at the Latin American Film Festival in Trieste. His main research interests include audiovisual translation and the use of new technologies for teaching foreign languages and for interpreting practice and teaching.
e-mail address: m.altieri.traduzioni@gmail.com

MARTA ARUMÍ RIBAS holds a PhD in Conference Interpreting from the Universitat Pompeu Fabra (UPF) Barcelona (Spain). She holds an MA in Conference Interpreting from the Universidad de La Laguna and an MA in Training for Trainers in Conference Interpreting from the University of Geneva. She teaches conference interpreting and public service interpreting at the Faculty of Translation and Interpreting at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). She is the coordinator of the Conference Interpreting MA. Her research focuses mainly on the didactics of conference interpreting and on public services interpreting. She is the author of several specialized articles in national and international journals and has supervised several doctoral theses. Since its creation in 2009, she has coordinated the MIRAS research group at the Department of Translation, Interpreting and East Asian Studies at UAB, and has led several funded research projects.
e-mail address: marta.arumi@uab.cat
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6923-994X>

AGNIESZKA DOMINIKA BIERNACKA is Associate Professor at the Institute of Applied Linguistics at the University of Warsaw (Poland) and Coordinator of the European Masters in Conference Interpreting Programme. She is a conference and court interpreting researcher and trainer, legal translator, court interpreter, and conference interpreter. She has been involved in national and international projects concerning legal translator and court interpreter training, as well as blended learning in conference interpreting. She is a member of professional organizations: the Polish Association of Hispanists (PSH), the Spanish Applied Linguistics Association (AESLA), the European Society for Translation Studies (EST) and the International Association for Blended Learning (IABL). She is an author and co-author of works on conference and public service interpreting, and legal translation.

e-mail address: a.biernacka@uw.edu.pl

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6232-3241>

NORA GATTIGLIA holds a PhD in Digital Humanities. Her doctoral project focussed on the on-line education of telephone medical interpreters. She teaches Dialogue Interpreting (French-Italian) at the University of Genoa (Italy) and is currently working on intercultural, interlinguistic and community mediation in healthcare institutions and on self-reflexivity in education and training.

e-mail address: nora.gattiglia@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5219-1756>

LAURA GAUTHIER BLASI is professor at the Universidad Europea de Madrid (Spain) and member of the research group New Technologies and Didactics applied to Language Teaching. Her research interests revolve around language teaching, interpreting and translation in intercultural contexts and the study of Caribbean and African literature.

e-mail address: l.gauthier.blasi@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8632-2841>

JIM HLAVAC (PhD) is a senior lecturer in Translation and Interpreting Studies at Monash University (Australia). He teaches interpreting in that university's Master of Interpreting and Translation Studies and is a regular instructor in professional development short courses for interpreter and translator practitioners. He is a NAATI certified practicing interpreter and translator and researcher and has published in areas relating to interpreter pedagogy such as testing and skill levels in telephone or remote interpreting. He has published on the topics of interpreting in mental health settings, family violence contexts and on interpreting/translation as a consequence of public policy. Further, he has published in the related fields of multilingualism, contact linguistics, heritage languages, intercultural communication, pragmatics and language maintenance/shift.

e-mail address: jim.hlavac@monash.edu

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4998-9273>

RAQUEL LÁZARO GUTIÉRREZ is Associate Professor and Head of the Modern Philology Department at the University of Alcalá (Madrid, Spain). She is a member of the FITISPos-UAH research group and the Vicepresident of ENPSIT, the European Network of Public Service Interpreting and Translation. Her research interests revolve around public service interpreting and translation in healthcare and prison settings, and intercultural communication.

e-mail address: raquel.lazaro@uah.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8704-3403>

MARC ORLANDO is Associate Professor and Director of the Translation and Interpreting Studies Program at Macquarie University, Sydney (Australia), where he teaches interpreting and conference interpreting. Since the completion of his doctoral thesis, his research and publications have focused on the synergies between practice, research, and translation & interpreting didactics. He has also investigated the use of digital pen technology in interpreter training, as well as the role of interpreters in different contexts of work. He is an active conference interpreter, certified by NAATI, full member of AIIC, and the current coordinator of the AIIC Research Committee. Before his appointment at Macquarie University, he worked for 12 years in the T&I program at Monash University (Australia).

e-mail address: marc.orlando@mq.edu.au

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7003-8587>

CARMEN VALERO-GARCÉS is Full Professor of Translation and Interpreting at the University of Alcalá (Madrid, Spain). Director of the MA in Conference Interpreting for Business (MICONE) and Co-Director of the Postgraduate Program on Public Service Interpreting and Translation. Moreover, she is the coordinator of the Research Group FITISPos® as well as the managing editor of the *FITISPos International Journal*. She has edited and authored several books and articles.

e-mail address: carmen.valero@uah.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5960-0236>

EXTENDED DEADLINE FOR MANUSCRIPT SUBMISSION: 15TH MARCH 2021

DIALOGUE INTERPRETING: SPECIFIC COMMUNICATIVE CONTEXTS AND PHENOMENA
THROUGH SPECIFIC ANALYTICAL LENSES

Guest Editors: *Natacha Niemants* (Università di Bologna) and *Anne Delizée* (Université de Mons)

Since the publication of Mason's *Dialogue Interpreting* (1999), DI research has come to cover many types of real-life interpreter-mediated encounters in public and private settings, including some that would hardly fall within Public Service Interpreting (PSI), such as talk shows and business negotiations. For almost 20 years, particular attention has been paid to the development of rigorous research methods in DI/PSI, increasingly based on empirical data, be they recordings of interaction, interviews or questionnaires. Reflection on appropriate research design focuses on either general characteristics of DI/PSI (Monzó-Nebot/Wallace 2020), or on those occurring in specific settings (Biel *et al.* 2019), such as legal, healthcare, including mental health, immigration and asylum. Researchers explore a wide range of topics, from specific contexts and cognitive processes at work, to particular phenomena, such as manifestations of affiliation between the care provider and the interpreter (Ticca/Traverso 2017), or the influence of the interpreter on interpersonal relationships (Goguikian Ratcliff/Pereira 2019). There is also a strong interest in face-to-face vs. remote interpreting and on spoken vs. signed languages, as well as on systematic data collection and transcription for fine-grained analysis and international dissemination (e.g. Meyer 2019). DI/PSI scholars can now count on increasingly larger sets of authentic data in different professional settings and language combinations. Some of them use multimodal analysis (Davitti/Pasquandrea 2017) or triangulate theories, data sets and analytical tools (Aguilar Solano 2020) to get a broader and richer picture of the phenomenon under investigation and increase the trustworthiness of the results. In short, the reflection on research methodology in DI/PSI is dynamic and innovative (Valero-Garcés 2020), with an increasing impact on interpreters' and service providers' training (Cirillo/Niemants 2017).

Against this backdrop, Issue 26 of *The Interpreters' Newsletter* sets out to explore some specific DI/PSI contexts and phenomena through specific analytical lenses. It welcomes innovative contributions either in types of data or settings/communicative situations, or in the methods (or combinations of methods) of analysis proposed, or in their applications to both personnel training and academic teaching and learning. Contributors are thus invited to feed the discussion on various innovative methodological approaches which, from an inter/transdisciplinary perspective and on the basis of authentic data, can shed light on practices and phenomena that have so far received scant attention in the DI/PSI literature, and/or which have never reached the classroom yet.

Topics of interest

Topics of interest include but are not limited to the following areas related to DI:

- Quantitative, qualitative, and mixed methods
- Multimodal analysis
- Transcription and Query tools
- Authentic data access, interoperability and sharing
- Specific communicative contexts and phenomena
- Training applications
- Intercultural communication

Practical information and deadlines

Papers can be submitted in English or French and describe original research which is neither published nor currently under review by other journals or conferences. Submitted manuscripts will be subject to a process of double-blind peer review. Guidelines are available at: <http://www.openstarts.units.it/eut/Instructions2AuthorsInterpreters.pdf>

Manuscripts should be between 6,000 and 7,500 words long, including references, abstract (150-200 words) and keywords (5-10) and should be sent as Word attachments to interpretersnewsletter@units.it; Email Subject: NL 26 PAPER; File Name: author's name __IN2021.

Manuscript submission:	15th March 2021 [Deadline extended]
Results of peer-reviewing process:	30th June 2021
Publication:	December 2021

References

- Aguilar-Solano M. (2020) "Triangulation and Trustworthiness -Advancing Research on Public Service Interpreting through Qualitative Case Study Methodologies", *FITISPos International Journal* 7/1, 31-52.
- Biel Ł. / Engberg J. / Ruano R. / Sosoni V. (eds) (2019) *Research Methods in Legal Translation and Interpreting. Crossing Methodological Boundaries*, Oxon/ New York, Routledge.
- Cirillo L. / Niemants N. (eds) (2017) *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Davitti E. / Pasquandrea S. (2017) "Embodied participation: What multimodal analysis can tell us about interpreter-mediated encounters in pedagogical settings", *Journal of Pragmatics* 107, 105-28.
- Goguikian Ratcliff B. / Pereira C. (2019) "L'alliance thérapeutique triadique dans une psychothérapie avec un interprète : un concept en quête de validation", *Pratiques Psychologiques* 25/1, 63-77.
- Mason I. (ed.) (1999) *Dialogue Interpreting*, Special Issue of *The Translator* 5.

- Meyer B. (2019) "Corpus-based studies on interpreting and pragmatics", in R. Tipton / L. Desilla (eds) *The Routledge handbook of translation and pragmatics*, London, Taylor & Francis Group, 75-92.
- Monzó-Nebot E. / Wallace M. (eds) (2020) *Research Methods in Public Service Interpreting and Translation*, Special Issue of *FITISPos International Journal* 7/1.
- Ticca A. / Traverso V. (2017) "Parole, voix et corps : convergence entre l'interprète et le soignant dans les consultations avec des migrants", *L'Autre. Cliniques, cultures et sociétés* 18/3, 304-314.
- Valero-Garcés C. (2020) "Introduction. Broadening and Further Developing of Research Methods in PSIT", *FITISPos International Journal* 7/1, 1-7.

NOUVELLE DATE LIMITE POUR LA SOUMISSION DU MANUSCRIT : 15 MARS 2021

INTERPRÉTATION DE DIALOGUE : PERSPECTIVES ANALYTIQUES SUR DES CONTEXTES ET PHÉNOMÈNES COMMUNICATIFS PARTICULIERS

Directrices invitées : *Natacha Niemants* (Università di Bologna) et *Anne Delizée* (Université de Mons)

Depuis la publication de *Dialogue Interpreting* de Ian Mason (1999), la recherche en interprétation de dialogue (ID) s'est penchée sur différents types d'interactions interprétées, tant dans la sphère publique que privée, et s'est notamment intéressée à ceux qui ne sont généralement pas catégorisés dans l'interprétation de services publics (ISP), tels que les émissions-débats ou les négociations d'affaires. Depuis près de 20 ans, une attention toute particulière a été portée au développement de méthodes de recherche rigoureuses en ID/ISP, de plus en plus fréquemment basées sur des données empiriques, que ce soit des interactions interprétées, des interviews ou des questionnaires. Une réflexion méthodologique approfondie est menée tant sur les caractéristiques générales de l'ID/ISP (Monzó-Nebot/Wallace 2020) que sur celles qui émergent dans des secteurs d'intervention particuliers (Biel *et al.* 2019), tels que le juridique, la santé somatique, la santé mentale, l'immigration et les demandes d'asile. Les chercheurs explorent des aspects extrêmement diversifiés, qui vont des contextes spécifiques aux processus cognitifs à l'oeuvre, en passant par des phénomènes particuliers tels que les manifestations de convergence et d'affiliation entre le soignant et l'interprète (Ticca/Traverso 2017) ou encore l'influence de l'interprète sur la relation interpersonnelle (Goguikian Ratcliff/Pereira 2019). Ils étudient les interactions interprétées en face à face ou à distance, en langues vocales ou non vocales. Leur intérêt se porte également sur la récolte systématique des données, leur diffusion internationale, ainsi que sur les méthodes de transcription permettant leur analyse détaillée (Meyer 2019). Les chercheurs en ID/ISP peuvent à présent s'appuyer sur des corpus de données authentiques dans différents secteurs d'intervention et dans différentes combinaisons linguistiques. Certains d'entre eux ont recours à une analyse multimodale (Davitti/Pasquandrea 2017) ou triangulent les théories, les données et les outils analytiques (Aguilar Solano 2020) pour élargir et densifier la vision du phénomène étudié, ainsi qu'accroître la fiabilité des résultats de l'étude. Bref, la réflexion sur la méthodologie de recherche en ID/ISP est foisonnante, dynamique et innovante (Valero-Garcés 2020), et ses résultats viennent de plus en plus souvent enrichir la formation des interprètes et des utilisateurs de leurs services (Cirillo/Niemants 2017).

C'est dans ce cadre que le numéro 26 de *The Interpreters' Newsletter*, consacré à l'interprétation de dialogue, se fixe pour objectif d'explorer des contextes et des phénomènes communicatifs particuliers grâce à des lentilles analytiques spécifiques. Ce numéro est ouvert aux contributions innovantes en matière de types

de données ou de secteurs d'intervention/situations communicatives étudiés, en matière de méthodes d'analyse (ou de combinaison de méthodes), ou encore d'apports à la formation des acteurs de terrain et à l'enseignement et l'apprentissage universitaires. Les contributeurs sont donc invités à alimenter la discussion sur différentes approches méthodologiques innovantes qui, dans une perspective inter/transdisciplinaire et sur la base de données authentiques, sont à même d'éclairer des pratiques et des phénomènes qui n'ont jusqu'à présent reçu que peu d'attention dans la littérature consacrée à l'ID/ISP, et/ou qui n'ont pas encore trouvé d'écho dans les salles de cours.

Sujets d'intérêt

Les sujets d'intérêt peuvent dès lors être les suivants, sans que cette liste soit exhaustive :

- méthodes de recherche qualitatives, quantitatives ou mixtes ;
- analyse multimodale ;
- transcription et outils de recherche ;
- accès aux données authentiques, interopérabilité et partage ;
- contextes et phénomènes communicatifs spécifiques ;
- apports pour la formation ;
- communication interculturelle.

Informations pratiques et calendrier

Les articles peuvent être soumis en anglais ou en français. Ils doivent décrire une recherche originale qui n'a jamais été publiée. Ils ne peuvent pas être en cours de soumission auprès d'autres comités de lecture (revues ou conférences). Les manuscrits proposés feront l'objet d'une évaluation par les pairs en double aveugle. Le guide de style est consultable à l'adresse suivante <http://www.openstarts.units.it/eut/Instructions2AuthorsInterpreters.pdf>

Les manuscrits comporteront entre 6 000 et 7 500 mots, références, résumé (150-200 mots) et mots clés (5-10) inclus. Ils devront être envoyés par courriel à interpretersnewsletter@units.it ; Objet du courriel : NL 26 PAPER ; Intitulé du document : nom de l'auteur __IN2021.

Soumission du manuscrit :	15 mars 2021 [nouvelle date limite]
Envoi des résultats de l'évaluation par les pairs :	30 juin 2021
Publication :	décembre 2021

References

Aguilar-Solano M. (2020) "Triangulation and Trustworthiness -Advancing Research on Public Service Interpreting through Qualitative Case Study Methodologies", *FITISPos International Journal* 7/1, 31-52.

- Biel Ł. / Engberg J. / Ruano R. / Sosoni V. (eds) (2019) *Research Methods in Legal Translation and Interpreting. Crossing Methodological Boundaries*, Oxon/New York, Routledge.
- Cirillo L. / Niemants N. (eds) (2017) *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Davitti E. / Pasquandrea S. (2017) "Embodied participation: What multimodal analysis can tell us about interpreter-mediated encounters in pedagogical settings", *Journal of Pragmatics* 107, 105-28.
- Goguikian Ratcliff B. / Pereira C. (2019) "L'alliance thérapeutique triadique dans une psychothérapie avec un interprète : un concept en quête de validation", *Pratiques Psychologiques* 25/1, 63-77.
- Mason I. (ed.) (1999) *Dialogue Interpreting*, Special Issue of *The Translator* 5.
- Meyer B. (2019) "Corpus-based studies on interpreting and pragmatics", in R. Tipton / L. Desilla (eds) *The Routledge handbook of translation and pragmatics*, London, Taylor & Francis Group, 75-92.
- Monzó-Nebot E. / Wallace M. (eds) (2020) *Research Methods in Public Service Interpreting and Translation*, Special Issue of *FITISPos International Journal* 7/1.
- Ticca A. / Traverso V. (2017) "Parole, voix et corps : convergence entre l'interprète et le soignant dans les consultations avec des migrants", *L'Autre. Cliniques, cultures et sociétés* 18/3, 304-314.
- Valero-Garcés C. (2020) "Introduction. Broadening and Further Developing of Research Methods in PSIT", *FITISPos International Journal* 7/1, 1-7.