

Le théâtre comme outil de formation à l'interprétation de dialogue. Comment sensibiliser les apprenants-interprètes au dispositif théâtral

Béatrice Costa

Université de Mons

Theatre as a tool for training in dialogue interpreting. How to make trainee interpreters aware of the theatrical device – *Abstract*

As interpreting has become more diversified on the international scene, translation schools have been forced to reorganize their training plans and provide answers to the didactic issues raised with increasing urgency by new forms of interpreting, including dialogue interpreting, which is the focus of this paper. Unlike conference interpreting, which is taught as a content-based language course, dialogue interpreting requires devices that are likely to develop not only linguistic but also interactional skills; it entails constructing a professional habitus that allows one to adapt quickly to new communicative situations. In this article, I will start from the increasingly widely accepted idea that the theatrical model is a particularly interesting device for developing interactional behaviour. Based on this observation, I will try to set up the foundations of a didactic sequence through three scenarios that are both different and complementary: the first is part of a socio-biographical approach, the second relates to conceptualization, while the third is based on theatrical training.

Keywords

dialogue interpreting, theatrical device, interactional skills, theatrical space, anthropology of language

1. Enseigner la « liaison » par le dispositif théâtral

L'utilisation extensive du jeu de rôle comme dispositif didactique de choix dans l'enseignement de l'interprétation de dialogue est attestée par quelques publications ici et là qui devraient, peu ou prou, donner lieu à d'autres publications consacrées à la question. Parmi elles figurent plus particulièrement celles de Bahadir (2010) et Kadric (2011) qui font appel à des *techniques* théâtrales pour sensibiliser les étudiants aux enjeux de l'interaction. Il est assez frappant cependant de constater qu'on y trouve aucune référence au « terreau originaire » du jeu de rôle, à savoir le *théâtre* entendu dans son acception la plus large, comme imbrication de plusieurs espaces (architectural, scénique, imaginaire, etc.).

Visiblement, c'est donc en raison de son caractère ludique et non à cause de sa provenance littéraire que le jeu de rôle, dispositif aussi malléable qu'adaptatif, s'est imposé comme média relationnel à toute épreuve. Essentiellement entrevu sous l'angle communicationnel, le jeu de rôle s'en trouve comme détaché de sa force initiale : la force du langage qui se vérifie tout particulièrement dans le genre dramatique. L'approche proposée ici est différente dans le sens où elle entend sensibiliser les étudiants aux enjeux de la rencontre en restituant le lien perdu entre le jeu de rôle et le théâtre. Il s'agit en effet d'attirer leur attention sur les convergences et les différences entre les interactions théâtrales et interprétées.

Se déclinant en trois scénarios distincts, le présent article se nourrit, outre les sciences et la pédagogie théâtrales, d'apports provenant de disciplines diverses telles que la philosophie du langage, la sociologie, la psychologie, l'anthropologie et la traductologie. Il s'adresse à des enseignants et à de futurs enseignants désireux de se former au double enjeu que constitue l'interaction interprétée : enjeu linguistique d'abord, dans la mesure où l'interprétation de dialogue est une forme de médiation langagière biactive reposant sur la capacité de l'interprète de restituer successivement des actes de parole prononcés par deux intervenants primaires ; enjeu interactionnel ensuite, l'interprétation de dialogue requérant de la part de l'interprète la capacité de cogérer les échanges et de les faire converger vers une synergie commune. Une telle synergie se vérifie tout particulièrement dans la relation thérapeute-interprète qui se doit, pour atteindre les objectifs psychothérapeutiques fixés, d'être collaborative (Blackwell, 2005, pp. 85-89 ; Bot & Verrept, 2013, pp. 127-128 ; Delizée, 2018 ; Leanza *et al.*, 2013) ; mais même dans des domaines plus « pragmatiques » comme celui de la négociation commerciale, l'interprète doit faire preuve de capacités « inclusives » (Plantevin, 2020), afin que les intervenants primaires puissent, au fil de leurs échanges, surmonter leurs désaccords et initier un rapprochement.

Ces enjeux se posent avec d'autant plus d'acuité que les phénomènes de migration des trois dernières décennies ont contribué à faire émerger une bifurcation de la communication internationale en deux branches distinctes : l'interprétation de conférence d'une part qui relève des Relations internationales et renvoie à des discours hautement spécialisés, et d'autre part l'interprétation de service public qui participe d'un discours périphérique, à l'intersection du politique et de la société (Pöchhacker, 2016, p. 10).

L'interprétation de service public est donc un carrefour où se croisent de nouveaux dispositifs d'accompagnement communautaires : interprétation de service public, de liaison, en Langue des signes, dans le domaine de la santé, en milieux scolaire, juridique, médical et/ou hospitalier. Ces métiers ne sont pas tous liés d'emblée à un contexte d'immigration ; l'interprète de liaison intervient spécifiquement dans des situations d'incommunicabilité touchant des personnes allophones non-migrantes. Leur visée commune est d'ordre éthique, dans le sens où l'acte d'interprétation – le fait de communiquer dans la langue de l'autre – est un acte de reconnaissance, le signe distinctif permettant à l'autre de se sentir reconnu à la fois comme individu et comme membre d'une culture déterminée.

Pour les écoles de Traduction, la bifurcation de l'interprétation est un défi à la fois organisationnel et didactique requérant une réorganisation des plans de formation et des programmes, et engendrant des changements de fond majeurs¹. La recherche dans le domaine de l'interprétation de service public a certes connu une belle envolée depuis les années 2000, mais dans le domaine de la didactique force est de constater que la prise de conscience se fait attendre. Pourtant, les nouveaux cursus en Ingénierie d'intervention linguistique (Interprétation de dialogue et/ou de services publics, Traduction culturelle, médiation culturelle et/ou interculturelle, etc.), créés de toute pièce pour satisfaire une demande grandissante, posent un défi majeur aux universités qui les organisent : celui de devoir « didactiser » les savoirs théoriques et pratiques associés aux nouveaux profils visés.

Par-delà le constat d'absence de didactisation, on peut ici et là glaner des travaux intéressants s'appuyant sur des méthodes et des approches innovantes (Cirillo & Niemants, 2017). Outre les travaux de Goffman qui emprunte au théâtre une large gamme de concepts (1973)², on doit aux recherches réalisées par la traductologue turco-germanophone Bahadir une première méthode d'enseignement de l'interprétation de dialogue par le biais du théâtre (2007). Se réclamant de l'œuvre du poète et ethnologue Michel Leiris et de celle de l'homme de théâtre Augusto Boal, Bahadir fait valoir la nécessité pour les apprenants-interprètes de suivre un parcours inspiré des formations d'acteur. Les exercices proprement théâtraux permettraient d'acquérir une perméabilité à une large palette de signaux multimodaux (Bahadir, 2010)³ ; et d'ajouter qu'une telle formation s'impose d'autant plus que les interprètes de dialogue ne sont pas tenus au principe sacro-saint de l'« effacement du traducteur »⁴. Sans conteste, les travaux de Bahadir ont permis d'attirer l'attention sur le lien qui existe entre les interactions théâtrales et interprétées. Ma propre expérience d'enseignante a fait néanmoins naître en moi la conviction qu'une confrontation par trop directe, sans introduction aucune avec le dispositif théâtral est douteuse. Pour donner aux étudiants le goût du théâtre, leur faire comprendre que l'espace théâtral recèle des trésors d'efficacité en matière interactionnelle, une conceptualisation graduelle me semble plus appropriée. Dans les paragraphes qui suivent, j'interrogerai donc les enjeux de la rencontre théâtrale à l'aune de la notion d'« espace », notion plurivoque permettant aussi de rappeler que l'apprentissage progresse, que chaque apprenant se fraye une trajectoire singulière à travers son propre « espace de l'âme ».

La notion d'« espace » me paraît d'autant plus intéressante que les études théâtrales convergent aujourd'hui de plus en plus vers l'idée que le phénomène théâtral ne peut être

¹ Ma propre faculté, à savoir celle de l'Université de Mons, est parvenue à mettre en place en très peu de temps un Certificat d'Université en *Interprétation en contexte juridique* ainsi qu'une option en *Interprétation de liaison* qui constitue, au même titre que l'option *Interprétation de conférence*, une ramification à part entière permettant à des étudiants de deuxième année de Master de se spécialiser dans la « liaison ». De tels changements ne s'opèrent toutefois jamais sans heurts, tant ils requièrent de nombreux réajustements didactiques si pas la mise en place d'un nouveau dispositif pédagogique. Dans le groupe de travail ad hoc constitué pour échanger nos questionnements sur nos pratiques respectives, il y avait consensus sur l'idée qu'un cours d'interprétation de liaison devait nécessairement faire la part belle à des jeux de rôle. J'ai donc passé beaucoup de temps à concevoir des scénarios destinés à être joués par mes étudiants, sans être toujours très convaincue de la pertinence de l'exercice auquel je m'astreignais. Aujourd'hui, je m'efforce d'alterner entre ces scénarios « pour les besoins de la cause » et des exercices proprement théâtraux, plus susceptibles me semble-t-il de sensibiliser les étudiants aux enjeux de la rencontre.

² Parmi ces concepts figure notamment celui de « rôle ».

³ Cf. à ce propos les travaux de Coletta, Millet et Pelenq (2010) qui définissent la communication humaine comme une activité complexe et multimodale qui « s'appuie sur l'échange de signaux linguistiques ET [sic] non linguistiques de nature auditive, visuelle et kinésique » (p. 5).

⁴ Ce principe fait accroire que le bon traducteur est un traducteur invisible.

réduit à l'opposition binaire scène/salle (Interactivité, 2018) et que le discours théâtral – parole spatiale par excellence – doit sa densité à l'espace multidimensionnel dans lequel il prend ses assises. L'espace théâtral est par définition un espace relationnel et en mouvement permanent qui invite à questionner les actants qui l'occupent, le caractère interactionnel qu'ils entretiennent les uns avec les autres. Véritable archétype systémique, le dispositif théâtral se prête particulièrement bien à la démonstration que l'être humain est déterminé par la relation et qu'il ne peut être considéré en dehors du système interactionnel dont il fait partie intégrante.

2. L'Anthropologie du langage

Bien que mes références théoriques ne soient pas tout à fait les mêmes que celles de Bahadir⁵, je partage sa conviction que l'anthropologie du langage offre un cadre conceptuel très riche pour réfléchir à la question de la didactisation de l'interprétation de dialogue. Ma propre référence en la matière est la théorie traductive d'Henri Meschonnic, qui s'inspire largement de l'approche à la fois linguistique et philosophique d'Émile Benveniste. En œuvrant sa vie durant à la construction d'une théorie d'ensemble de la traduction, soit d'une poétique faisant fi d'une nette séparation entre théorie et pratique, oralité et écriture, Meschonnic (2004) s'est engagé dans un processus de profond renouvellement de la traductologie. Pour le penseur-poète, la traduction, écriture à part entière, s'inscrit dans le continuum d'un discours, dans « une unicité, une historicité du fonctionnement du langage » (p. 9). L'originalité de son approche réside dans la notion du « rythme », qui ne s'entend pas comme alternance formelle mais comme mouvance sous-jacente d'un discours⁶. Avoir une attitude traductive ne se réduit pas à vouloir traduire la langue de l'autre. « L'autre n'est plus l'autre langue » ; il s'agit de traduire « un autre autre : le rythme sous le schéma » (Meschonnic, 1999, p. 247). Pour que le lien se tisse entre le discours-source et son traducteur (et en l'occurrence son interprète), il faut donc mettre de côté la conception dualiste et fonctionnelle selon laquelle tout l'enjeu traductionnel repose sur une « adéquation » entre le texte-cible et le texte-source. Traduire revient à réaliser que le rythme est porteur d'une subjectivité, de la spécificité d'un discours. Le bon traducteur ne procède pas à un transfert de langue mais à une restitution d'un discours sur l'axe du continuum entre le texte-source et le texte-cible. Loin de se faire l'écho de l'original, la traduction recrée le *mouvement* d'un processus de subjectivation, d'un sujet en devenir (Costa, 2021). C'est d'un tel effort que participe l'éthique du traduire. Dans *l'Éthique et politique du traduire*, dernier ouvrage du penseur-poète, figure cette phrase clé qui condense en quelques mots toute la théorie meschonnicienne : « L'éthique du traduire, c'est de traduire la subjectivation maximale d'un système de discours » (Meschonnic, 2007, p. 35). Si le penseur-poète l'a placée au cœur de son ouvrage, c'est parce qu'il était convaincu que tout émetteur de discours est titulaire d'un droit subjectif : celui de pouvoir prétendre à la restitution maximale de sa propre subjectivation.

⁵ Les exercices théâtraux que je propose dans le cadre de mes propres cours sont essentiellement inspirés de la « méthode Jacques Lecoq » (Lecoq, 2016) et du parcours de formation élaboré par la chorégraphe britannique Jackie Snow. Tous deux ont pour visée de développer les capacités adaptatives de l'acteur. Ainsi, Snow écrit-elle dans l'introduction à son ouvrage *Un enseignement du théâtre par le mouvement* : « The intention of this book is to describe what has become known as 'Movement for actors'. [...] The philosophy behind the movement training is to train the students to become as versatile actors as possible. The aim for the trained actor is to have at their disposal the techniques which allow them to achieve the greatest or smallest physical and imaginative transformation » (Snow, 2012, p. XII).

⁶ Cf. à ce propos la définition donnée par Pascal Michon, dont l'œuvre s'inscrit dans la droite ligne de celle de Meschonnic : Le rythme s'entend comme « une forme de mouvement de l'individuation, ou encore comme organisation temporelle complexe des processus par lesquels sont produits les individus psychiques et collectifs » (Michon, 2005, p. 17).

Mais comment sensibiliser les apprenants-interprètes au « mouvement », à l'interaction sous-jacente aux faits langagiers ? Dans le cadre restreint qui m'est imposé ici, seuls certains points de cette thématique extrêmement complexe seront abordés et discutés. Parmi ces points, la notion centrale est celle de l'« interaction » ; tout au long de la séquence didactique⁷, il s'agira de la mettre en relief en la rapprochant du face-à-face théâtral, qui relève, à l'opposé de l'interaction interprétée, moins de l'interaction que de la *rencontre*. En effet, le face-à-face théâtral, entièrement déterminé par l'effet transformateur de sa parole poétique (Aristote, 1990, p. 92), participe d'une véritable dynamique relationnelle, d'une modélisation de certains types de réaction humaine. Pour l'interprétation de dialogue, forme de médiation langagière conditionnée par la capacité *restitutive* de l'interprète, le face-à-face théâtral est un archétype auquel elle peut se référer. Les exercices proposés ci-dessous ciblent avant tout une meilleure compréhension du phénomène interactionnel ; ils visent à développer chez l'apprenant des savoir-faire comme la capacité d'agir en contexte plurilingue, d'accéder à des concepts, de relier savoir et expérience, de créer des liens entre différents discours, et de développer des attitudes d'écoute et de responsabilité interprétative.

3. Séquence didactique

3.1. Activité de conscientisation

Instruction aux apprenants : Munissez-vous de plusieurs bouts de ficelle et de bâtonnets mikado que vous poserez à ras du sol. À l'aide de ces outils, vous concevrez une forme qui reflète la manière dont vous percevez votre langue maternelle (langue A). Concevez une deuxième figure laissant transparaître la relation que vous entretenez avec votre langue étrangère (langue B). Positionnez-vous dans cet espace en trouvant la position juste reflétant selon-vous le rapport que vous entretenez avec ces deux figures.

Objectifs : Proposer aux apprenants une démarche socio-biographique leur permettant *a)* d'établir un lien entre les langues maternelle et étrangère ; *b)* de prendre conscience des rapports concomitants qui existent entre elles.

Déroulement de la séquence : *a)* Configuration par les apprenants d'un espace langagier ; *b)* réflexion partagée à partir de photos visionnées sur un écran ordinateur.

L'exercice, mené à bien avec un groupe d'apprenants de première Master (option : interprétation de liaison), s'inscrit dans une démarche de biographie langagière revêtant une forme particulière : celle de la médiation figurative. Conçue par le Conseil de l'Europe afin de favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, la biographie langagière est d'abord un outil de reconnaissance et de valorisation des savoirs et des savoir-faire linguistiques et culturels. Depuis peu, le dispositif jouit d'une utilisation accrue en didactique des langues étrangères où il permet à l'apprenant de conscientiser les rapports biographiques qu'il entretient avec ses langues respectives (Marquilló Larruy, 2021). Situé à l'interstice entre trois champs notionnels (le *langage*, la *langue* et la *subjectivité*), cet exercice doit permettre d'interroger la relation que l'apprenant entretient avec les langues de sa combinaison linguistique (en l'occurrence le français et l'allemand), d'en conscientiser les éléments censément disparates et de les faire exister de manière concomitante. Voici deux exemples d'espaces langagiers particulièrement « parlants », retranscrits sous forme de schéma :

⁷ Le scénario didactique proposé se compose d'activités d'apprentissage (menées à bien par l'apprenant) et d'activités d'assistance (menées à bien par les apprenants et l'enseignant).

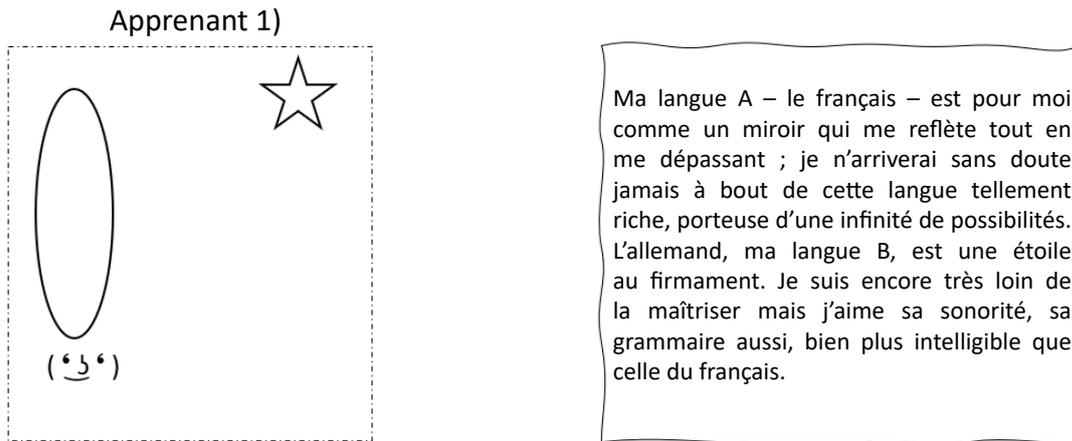


Figure 1. Apprenant 1

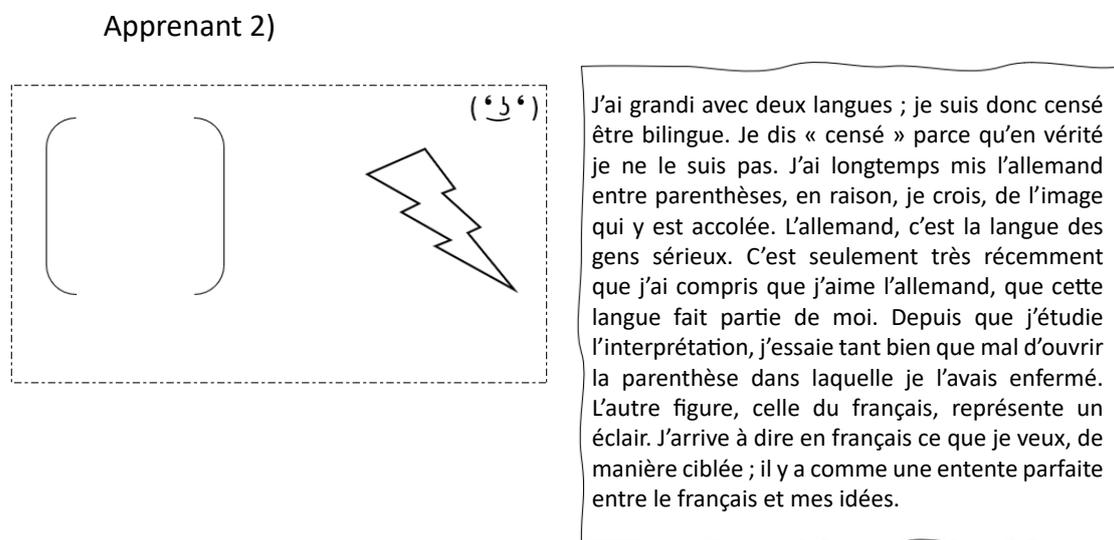


Figure 2. Apprenant 2

Réflexion partagée : Cette phase a été l'occasion pour les apprenants de se souvenir, à partir des photos projetées sur le tableau blanc⁸, des pensées émotionnelles et réflexives qui ont accompagné la constitution de leur espace langagier ; elle servait donc la « perlaboration », processus fondamental permettant à l'apprenant de procéder à la synthèse entre savoir et expérience (Pastré, 2013, p. 1). Pour les apprenants-interprètes, l'acte de perlaboration est une étape d'autant plus importante que l'interprétation de dialogue est une forme de médiation langagière conditionnée par une situation énonciative inédite. Assumer la représentation de ce qu'on est capable de faire est un préalable nécessaire à une bonne gestion d'une constellation triadique où se rencontrent, se superposent et s'enchevêtrent des discours à haute teneur subjective. La réflexion partagée a été pour moi l'occasion de me rendre compte à quel point les apprenants ressentent le besoin de procéder à un état des lieux de leurs capacités, de jeter un regard en arrière sur la manière dont elles ont été acquises, de réaliser que tout n'est pas à construire, qu'il « suffit » de développer des compétences à partir d'un acquis « indétrônable ».

⁸ Avant de procéder à la réflexion partagée, j'avais pris la peine de photographier les espaces et de projeter les images sur écran.

L'élaboration d'un espace langagier offrait ainsi aux apprenants l'opportunité de réfléchir, à partir du « concept de soi » – à partir de « l'ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même » (Legendre, 1993, p. 234) – à une topographie de la relation particulière qu'ils entretiennent avec leurs langues. Cette topographie est nécessairement différente de celle véhiculée par les théories traductives sémiotiques ou fonctionnalistes, qui participent, chacune à sa manière, à l'entreprise d'effacement du traducteur. L'interprète de dialogue, loin de se morfondre dans l'effacement, se situe à l'opposé de cette vision ; il ne se réduit pas au rôle de passeur, il est, bien au contraire, facilitateur de rencontres, acteur à part entière prenant des places et des positions différentes pour pouvoir assumer le rôle qui lui est dévolu : celui de faire converger deux discours censément inconciliables vers une synergie commune.

La réflexion partagée a également été l'occasion d'examiner le vocabulaire de l'écoute et de développer, à l'aide du dictionnaire numérique de langue allemande « DWDS » des compétences proprement lexico-sémantiques⁹. Pour ce faire, les apprenants ont été divisés en deux groupes et répartis en îlots. Le premier groupe a été invité à élaborer une carte heuristique bilingue à partir du cocon sémantique « entendre » et « écouter » ; le deuxième groupe a été prié de concevoir une arborescence de termes ayant trait à l'« écoute active »¹⁰. Placées sur le tableau blanc interactif, les deux cartes heuristiques donnèrent lieu à des constats sensiblement différents :

La carte heuristique bilingue faisait apparaître qu'en français, langue dénotative par excellence, le cocon sémantique ne comprend que deux verbes (« entendre » et « écouter »)¹¹, alors que la langue allemande recourt volontiers à toute une série de verbes à particules auxquels elle assigne des significations spécifiques. Parmi ces verbes, on peut distinguer deux significations majeures de l'écoute :

- *den Schall mit dem Gehör wahrnehmen* (percevoir le son par le sens de l'ouïe) ; on retrouve cette signification notamment dans des expressions telles que *gut/schlecht/schwer hören* (bien entendre/mal entendre/entendre difficilement), *das Gras wachsen hören* (se dit d'une personne susceptible, exagérément vigilante), *eine Vorlesung/ein Konzert/eine Oper hören* (écouter une conférence/un concert/un opéra), *etwas lässt sich hören* (se laisser entendre), *von einem Unglück hören* (entendre parler d'un malheur), *am Ton hören, dass etwas nicht in Ordnung ist* (entendre au son de la voix que quelque chose ne va pas) ;
- *auf jemanden hören/jemandem gehorchen/tun, was jemand sagt* (écouter quelqu'un/obéir à quelqu'un/faire ce que quelqu'un demande) ; on retrouve cette signification notamment dans des expressions telles que *auf die Eltern hören* (écouter ses parents), *das Kind kann*

⁹ Dans ce dictionnaire, qui se réfère au dictionnaire en six volumes de la langue allemande contemporaine (*Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*), les entrées lexicales sont reliées à des textes authentiques. Il met à la disposition de l'utilisateur l'orthographe la plus récente, la prononciation sous forme de fichiers audio et de nombreuses informations sur la forme, l'utilisation et la signification de ses mots-clés. D'après mon expérience, le DWDS, plus malléable que des corpus textuels, est particulièrement adapté à des activités lexicographiques menées en classe de langue.

¹⁰ Orientée sur l'effort de compréhension, l'écoute active est une attitude faisant partie intégrante de l'habitus professionnel de l'interprète. En effet, l'interprète de liaison est un « praticien de l'écoute », appelé à interagir « avec d'autres personnes, aux fins d'apporter à celles-ci : aide, assistance, accompagnement, conseil, expertise, instruction, consultance, formation et éducation, soin, psychothérapie ou sociothérapie... » (Ardoïno, 2008, p. 7).

¹¹ Cf. à ce propos la distinction suivante : « Si entendre, c'est d'abord s'assurer d'un bon niveau d'audition pour aller jusqu'à prêter attention, prendre en compte et surtout comprendre, écouter va jusqu'à rejoindre l'autre en lui laissant toute sa place, ce qui autorise à entendre ce qui n'est pas dit ou ce qui est imprévisible, tout en restant soi-même (Bellenger & Couchaere, 2020, p. 26).

nicht hören (l'enfant n'obéit pas), auf sein Kommando hören (écouter son ordre), der Hund hört auf den Namen Husa (le chien répond au nom de Husa), wer nicht hören will, muss fühlen (qui ne veut pas entendre doit sentir).

Quant à la deuxième carte, elle donnait à voir les contextes spécifiques dans lesquels l'écoute active s'impose comme une nécessité absolue.

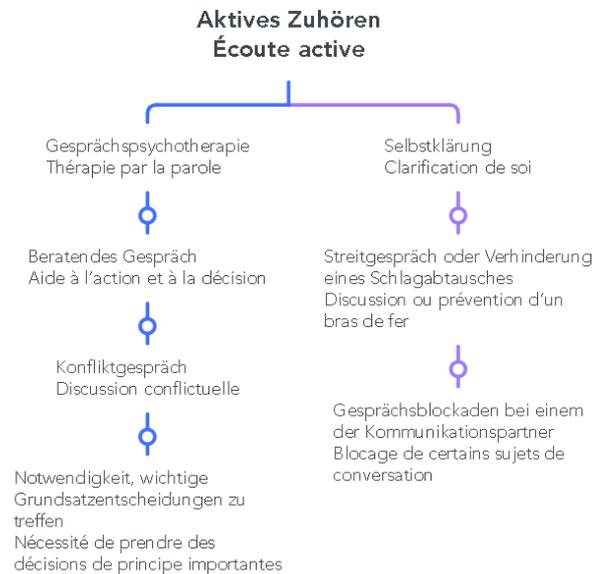


Figure 3. L'écoute active

Les réflexions du deuxième groupe, loin de se limiter à des considérations lexico-sémantiques, ont donné lieu à une véritable cartographie de l'écoute active. Les différents segments des deux séries dorsales correspondent en effet à autant de savoir-faire et de savoir-vivre à atteindre au terme d'un parcours de formation interprétative. Plus spécifiquement, ils démontrent que les différents métiers de l'interprète requièrent, selon les contextes, différents niveaux d'expertise en matière d'écoute¹². Ce champ possible de construction de compétences a été le point de départ d'un échange sur les multiples attributions de l'interprète dont le rôle ne se limite pas à celui d'un simple passeur ; l'interprète de dialogue/de liaison et/ou de service public coconstruit, en vertu de son écoute active et de ses compétences bimodales, une interaction dont la caractéristique est de privilégier à la fois et en même temps l'un et l'autre intervenant primaire.

3.2. Activité de catégorisation

Instruction aux apprenants (travail de groupe) : Sur la table du milieu, vous trouverez pêle-mêle des définitions correspondant à trois catégories distinctes (espace théâtral, espace dramatique, espace de l'âme). Choisissez trois cartes de couleurs différentes (trois cartes par groupe) et répondez aux questions suivantes : *a)* À quelle catégorie se rapporte chacune de vos cartes (espace théâtral/espace dramatique/espace de l'âme) ? *b)* Entre les définitions, il existe des liens évidents mais non explicites. Faites interagir les différents concepts, en établissant entre eux des liens hiérarchiques. *c)* Les définitions contiennent certains termes directement corrélés à la notion d'« interaction ». Repérez-les en utilisant les diagrammes prévus à cet effet :

¹² Une telle diversification n'est sûrement pas le fruit du hasard, puisque les TISP (Traduction et Interprétation professionnelles des Services Publics) commencent à s'institutionnaliser à partir des années 1990, période ayant connu une forte hausse de l'immigration à caractère permanent (Bruwier *et al.*, 2019, p. 30 ; Pöllabauer, 2002, p. 286).

- Objectifs : a) Prendre conscience des différentes catégories afin de pouvoir structurer les informations ; b) créer des liens explicites entre les éléments constitutifs des définitions ; c) mettre au jour les représentations ayant trait au théâtre et au phénomène interactionnel.
- Déroulement de la séquence : a) Travail de groupe sur la catégorisation des définitions ; réflexion partagée sur b) les liens sous-jacents aux différents concepts ; c) les notions corrélées au phénomène interactionnel.

Voici comment les apprenants du groupe 1 ont associé leurs définitions aux catégories :

Espace théâtral	« Traditionnellement, l'espace scénique est ce lieu théâtral consacré à mettre en scène des personnages et des objets au milieu d'un décor. D'un point de vue froidement géométrique, la scène n'est qu'une portion d'un espace plus étendu et plus diversifié, qui inclut la salle et l'ensemble du bâtiment abritant le théâtre. La scène est descriptible dans les mêmes unités et dans une exacte <i>continuité</i> [sic] métrique avec l'espace de la salle. Pour autant, elle en reste parfaitement <i>séparée</i> [sic] du point de vue fonctionnel. Dans cet <u>espace délimité</u> , des événements particuliers se déroulent, distincts de ceux qui se passent dans la salle. L'espace théâtral a ses règles, ses codes, et même sa terminologie, comme celle qui se réfère au « côté cour » et au « côté jardin » (Denis, 2016, p. 52).
Espace dramatique	« 1. [La notion d'« espace textuel »] peut désigner l'espace concret du texte, imprimé ou tapé à la machine, tel qu'il se voit sur les feuillets, avec le type d'espacement qui lui est propre (répliques, didascalies). 2. Elle désigne tout l'espace imaginaire construit à partir du texte, évoqué par lui, qu'il soit ou ne soit pas figuré sur scène : le <u>hors-scène</u> en fait partie tout autant que le scénique et il est parfaitement possible à une représentation de jouer sur cette opposition en rendant scénique le hors-scène » (Ubersfeld, 1981, p. 56).
Espace de l'âme	« Donc, <u>l'âme nutritive</u> est nécessairement le fait de tout être, quel qu'il soit, qui a la vie et est animé, depuis sa naissance jusqu'à sa disparition. L'être qui est né exige, en effet, nécessairement croissance, maturité et dépassement. Or cela ne se peut sans nutrition. Nécessairement, donc, la capacité nutritive se trouve chez tous les êtres qui se développent et dépérissent » (Aristote, 2018 ² , p. 203).

Tableau 1. Exercice d'association Groupe 1

Au terme de leurs échanges, les membres du *groupe 1*) ont pu se mettre d'accord sur le diagramme conceptuel suivant :

Notions retenues	Niveaux de formulation
<p style="text-align: center;">espace délimité</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>Outre un espace concret, délimité, le théâtre ressortit également d'un espace imaginaire. Cet « hors-scène » prend la contrepartie de l'espace délimité.</p>

	le hors-scène ↓	Bien que relevant de l'irreprésentable, l'hors-scène influe sur l'imaginaire du spectateur, sur les dispositions de son âme. Il exerce un véritable effet transformateur en donnant à l'âme l'occasion de lénifier certaines émotions.
	l'âme nutritive	L'âme humaine est nutritive, elle a donc besoin, pour exercer son activité, d'être nourrie. La satisfaction de l'appétence de l'âme est la condition sine qua non pour que l'humain murisse et se dépasse.

Tableau 2. Diagramme conceptuel Groupe 1

Voici comment les apprenants du *groupe 2*) ont associé leurs définitions aux catégories :

Espace théâtral	« [L'espace théâtral est composé de] plusieurs lieux de théâtre : le <i>lieu théâtral</i> [sic], qui peut être matériellement et géographiquement divers et qui varie au cours du temps, selon les modes et les traditions, et qui se décompose en lieu scénique, puis en lieu ludique (là où se place le corps du comédien). Et l'on dira qu'il y a, par ailleurs, plusieurs espaces qui s'intègrent au départ dans les lieux. <i>L'espace scénique</i> [sic], qui représente l'ensemble des signes disposés sur le lieu scénique et prend en charge leur signification, <i>l'espace du jeu</i> [sic], qui, à partir de l'aire du comédien, se construit en élément signifiant, et <i>l'espace dramatique</i> qui est l'aboutissement de l'ensemble des espaces constitués sur les lieux physiques » (Biet & Triau, 2006, pp. 75-76).
Espace dramatique	« I once claimed that theatre begins when two people meet. If one person stands up and another watches him, this is already a start. For there to be a development, a third person is needed for an <u>encounter</u> to take place. Then life takes over and it is possible to go very far – but the three elements are essential » (Brook, 1995, p. 14).
Espace de l'âme	« La tragédie est donc l'imitation d'une action noble, conduite jusqu'à sa fin et ayant une certaine étendue, en un langage relevé d'assaisonnements dont chaque espèce est utilisée séparément selon les parties de l'œuvre ; c'est une imitation faite par des personnages en action et non par le moyen d'une narration, et qui par l'entremise de la pitié et de la crainte, accomplit la <u>purgation</u> des émotions de ce genre. Par 'langage relevé d'assaisonnements', j'entends celui qui comporte rythme, mélodie et chant, et par 'espèces utilisées séparément', le fait que certaines parties ne sont exécutées qu'en mètres, d'autres en revanche à l'aide du chant » (Aristote, 1990, p. 92).

Tableau 3. Exercice d'association Groupe 2

Au terme de leurs échanges, les membres du *groupe 2*) ont pu se mettre d'accord sur le diagramme conceptuel suivant :

Notions retenues		Niveaux de formulation
1.	espace dramatique ↓	Se déclinant à plusieurs niveaux, l'espace théâtral se caractérise par une forte imbrication de différents lieux. Ainsi, l'espace scénique, espace gestuel clairement délimité, interfère avec l'espace dramatique dont la caractéristique principale est de faire abstraction de la scène et de renvoyer à la littéarité du texte.
2.	Encounter ↓	Le théâtre appréhende la rencontre comme un fait social tout en mettant en œuvre des moyens d'investigation proprement théâtraux (scénographie, mise en scène, etc...).
3.	purgation (catharsis)	Le théâtre est une expérience collective dont la visée est de provoquer chez le spectateur un effet transformateur. Le but vers lequel achemine la représentation théâtrale est la catharsis, mouvement du langage ayant pour effet de modérer l'intensité de certaines émotions.

Tableau 4. Diagramme conceptuel Groupe 2

Grâce aux diagrammes, les apprenants ont pu clarifier certaines notions et réfléchir aux enjeux de la rencontre théâtrale. Celle-ci détient, en vertu de son régime poétique, un pouvoir transformateur qui ne se vérifie pas, du moins pas avec la même intensité, dans l'interaction interprétée. Parmi les variétés langagières existantes, la parole théâtrale est, c'est du moins ce qu'induit la définition de la catharsis, la plus susceptible d'induire un effet transformateur, aussi léger, aussi imperceptible fût-il¹³. C'est dans la parole théâtrale – parole poétique par excellence – que se vérifie le passage « de la langue (avec ses catégories – lexicque, morphologie, syntaxe) au discours, au sujet agissant, dialoguant, inscrit prosodiquement, rythmiquement dans le langage, avec sa physique » (Meschonnic, 1999, p. 14). Ce qui la détermine, c'est son mouvement qui engendre chez le spectateur une clarification des émotions. Le but – le télos – de la représentation théâtrale est la catharsis, alors que la parole interprétée ne vise pas les dispositions de l'âme. Autant la rencontre théâtrale est conditionnée par le déclenchement d'un processus de transformation – d'un changement poétique – autant l'interaction interprétée focalise plus banalement un changement d'ordre plus factuel.

¹³ Si le concept cathartique reste muet sur le lieu d'une telle conversion, sur l'endroit s'y prêtant, ce n'est peut-être pas le fait du hasard, tant la transformation de la psyché peut se produire dans des endroits différents et à de nombreuses occasions, comme à la suite de la lecture d'un livre (qu'il soit traduit ou pas), tout au long d'un récital de poèmes, d'un spectacle, d'un film, voire d'une chorégraphie dansée ; elle peut s'accompagner de longues réflexions élaborées, ou juste de quelques remarques qui, à peine prononcées, se voient instantanément effritées.

3.3. Activité théâtrale

La dernière activité d'apprentissage était une activité proprement théâtrale. Il s'agit d'un exercice largement inspiré de la méthode *Jacques Lecoq*, enseignement conçu par celui que l'on considère comme « maître de l'art du mouvement » (Huthwohl, 2012). Il consiste en une opération de transfert au cours de laquelle l'apprenant « humanise » un élément ou un animal, en lui conférant un comportement, une parole, et en le mettant en relation avec d'autres (Lecoq, 2016, p. 68). L'objectif est de s'identifier à une physique « autre », d'épouser la rythmique et la dynamique corporelles d'un élément vivant et inamovible qui, un temps durant, se mue en humain. Voici comment a été formulée l'instruction : Trois arbres ont quitté le Parc royal de Bruxelles. L'un parle français, l'autre l'allemand, tandis que le troisième maîtrise les deux langues. Ils se rencontrent sur la grand-place, se serrent la main, se mettent à parler¹⁴.

Les apprenants ont pris beaucoup de plaisir à effectuer cet exercice, qui a été suivi d'une réflexion partagée particulièrement riche. Son objet portait sur les sensations provoquées par un espace allochtone (la grand-place de Bruxelles n'est pas l'entourage « naturel » d'un arbre), sur les aspects bilingue et biactif de la communication, et sur les répercussions corporelles du travail d'identification. Les propos faisaient apparaître que les apprenants ont été plus sensibles que de coutume au langage kinésique (mimique, gestes, etc.), à la proxémique (distance sociale de communication entre individus), au paralangage (bruits, soupirs, etc.), ainsi qu'aux stimulus olfactifs (sensibilité au contact, à la température). Certains évoquaient le fait qu'il n'est pas aisé de se promener avec une couronne de branches sur la tête, alors que d'autres semblaient apprécier la prise de volume soudaine de leur corps. D'aucuns ont relevé l'importance des modulations de la voix (volume, ton, rythme, tempo), qui leur paraissaient être des composantes à part entière du langage, tout aussi chargées de sens que les composantes linguistiques. Tous étaient unanimes à dire qu'ils ont dû, pour mener à bien le dialogue, mobiliser d'autres ressources que d'habitude, que les enjeux, loin d'être uniquement linguistiques, dépassaient la lettre du message : « En situation ordinaire, nous nous affairons à traduire des messages, alors qu'avec les arbres tous nos sens étaient piqués à vif. »

Au terme de la réflexion, je me suis demandé si les interprètes en devenir seront à mêmes de rebondir sur cette expérience lorsqu'ils exerceront leur métier dans des situations professionnelles réelles. Cette question mérite que l'on s'y penche, mais à ce stade, je me contenterai de noter que l'exercice théâtral offre un fonds anthropologique des plus précieux pour penser l'interaction. Ce qui importe dans ce genre d'exercices, « ce sont les *traces* qui s'inscrivent dans le corps de chacun, les circuits physiques déposés dans le corps, dans lesquels circulent parallèlement des émotions dramatiques qui trouvent ainsi leur chemin pour s'exprimer » (Lecoq, 2016, p. 68). Jouer un arbre, imaginer son tronc et ses branches ramifiées, et engager une conversation avec « l'autre arbre », a permis aux apprenants de « nourrir » leur imagination poétique et de réaliser que l'instant de la rencontre¹⁵ est réellement cet événement particulier – théâtral – où des individus se croisent. L'exercice était donc l'occasion de mettre à l'épreuve la belle formule déjà empruntée à Peter Brook : « If one person stands up and another watches him, this is already a start. For there to be a development, a third person

¹⁴ Voici le libellé original de l'exercice : « Quatre arbres se rencontrent sur un banc, se serrent la main, se parlent » (Lecoq, 2016, p. 68).

¹⁵ Cf. à ce propos l'étymologie du substantif « rencontre » et du verbe « rencontrer », telle que racontée par Gaillard et Legrandjacques (2019) : « Absents de l'ancien français, et ne présentant pas d'étymologie grecque ou latine, ils se substituent progressivement au cours du Moyen Âge à 'encontre' et 'encontrer'. Les occurrences se multiplient ensuite, au cours des époques moderne et contemporaine. Alors que le radical 'contre' est maintenu afin de souligner un contact, l'ajout du préfixe re(n) indique un face à face, 'venir en face de' » (p. 12).

is needed for an encounter to take place. Then life takes over and it is possible to go very far – but the three elements are essential » (Brook, 1995, p. 14). Si les interactions interprétées ne revêtent pas la même intensité que la rencontre théâtrale, l'exercice théâtral fait partie de ces dispositifs qui s'incrument dans le corps, construisent l'imaginaire et l'imagination poétiques. Lorsque l'interprète sera amené à interpréter des dialogues en situation réelle, à construire un habitus professionnel, il y a de fortes chances que son corps se souvienne. L'interprète n'est pas un comédien (il a d'ailleurs intérêt à procéder à une distinction très claire entre les deux métiers), mais le théâtre est un dispositif particulièrement efficace pour développer l'imagination poétique. Celle-ci, loin de se limiter à une simple « compétence douce », est une aptitude qui ne figure pas (encore) dans les référentiels mais qui est sans aucun doute une ressource précieuse lorsqu'il s'agit d'interpréter des situations dialogiques inédites. Car l'imagination poétique, compétence transversale relevant à la fois du savoir-être et du savoir-faire, permet à l'interprète de traduire « en connaissance de cause »¹⁶ toutes sortes de situations dialogiques, même celles qui ne ressortissent pas de l'ordre du poème.

4. Conclusion

En guise de conclusion, je dirai qu'il existe effectivement un lien entre la rencontre théâtrale et l'interaction interprétée. Ce n'est sans doute pas un hasard que l'ingénierie de l'interprétation cherche ailleurs que dans la didactique des langues de quoi alimenter sa pratique. Utilisé à bon escient, le dispositif théâtral constitue un outil puissant pour développer certaines compétences transversales (dont fait partie notamment l'imagination poétique). Néanmoins, et c'est en ce sens que cet article se veut aussi une mise au point, il me semble que la formation d'interprète peut tout au plus être complétée (et non remplacée) par des exercices proprement théâtraux. Malgré les similitudes, on ne peut occulter les différences qui existent entre les deux approches. Certes, nous avons affaire dans les deux cas à des processus de subjectivation. Mais la particularité du théâtre est d'offrir au spectateur la possibilité de lénifier ses émotions par le biais de la catharsis. L'interaction interprétée ne vise pas une telle transformation de la psyché. La différence entre les deux approches requiert d'adopter une attitude critique vis-à-vis du dispositif théâtral, érigé un peu trop hâtivement, me semble-t-il, en réponse absolue à la question de la didactisation de l'interprétation de dialogue. Pour qu'il puisse réellement être efficace, le dispositif théâtral doit être utilisé précautionneusement. En proposant une séquence didactique alliant conceptualisation et théâtralisation, j'espère avoir contribué à entretenir un dialogue entre deux types d'interaction à la fois radicalement similaires et radicalement différents.

5. Bibliographie

- Ardoino, J. (2008). L'écoute (de l'autre). *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2, 291–302. <https://doi.org/10.3917/nrp.006.0291>
- Aristote (1990). *Poétique* (M. Magnien, Trad.). Librairie générale française – Le Livre de poche.
- Aristote (2018). *De l'âme* (R. Bodéüs, Trad.). Flammarion.
- Bahadir, Ş. (2007). *Verknüpfungen und Verschiebungen. Dolmetscherin, Dolmetschforscherin, Dolmetschausbilderin*. Frank & Timme.
- Bahadir, Ş. (2010). *Dolmetschinszenierungen : Kulturen, Identitäten, Akteure*. Sax.
- Bellenger, L. & Couchaere, M.-J. (2020). *L'écoute : Suivre la voie de l'empathie pour apaiser les relations*. ESF sciences humaines.
- Biet, C. & Triau, C. (2006). *Qu'est-ce que le théâtre ?* Folio Gallimard.
- Blackwell, D. (2005). *Counselling and psychotherapy with refugees*. Macmillan Publishers.

¹⁶ Lecoq utilise cette locution adverbiale pour souligner à quel point il est important que le comédien en devenir sache ce qu'il fait ou dit (2016, p. 68).

- Bot, H. & Verrept, H. (2013). Role issues in the Low Countries. Interpreting in mental healthcare in the Netherlands and Belgium. Dans C. Schäffner, K. Kredens & Y. Fowler (dir.), *Interpreting in a changing landscape* (pp. 117–131). Benjamins.
- Brook, P. (2017). *There are no secrets. Thoughts on acting and theatre*. Van Haren.
- Bruwier, N., Delizée, A., Michaux, C. & De Brouwer, S. (2019, 30 mai). Évolution du Service de Traduction et Interprétariat en milieu social bruxellois : De la reconnaissance à la valorisation des compétences chez l'interprète. *FITISPos-IJ*, 6, 28–45. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2019.6.1.205>
- Cirillo, L. & Niemants, N. (dir.) (2017). *Teaching dialogue interpreting: Research-based proposals for higher education*. Benjamins.
- Colletta, J.-M., Millet, A. & Pellenq, C. (dir.) (2010). *Multimodalité de la communication chez l'enfant*. Ellug.
- Costa, B. (2021). Le texte littéraire à l'épreuve du rythme : Réflexion littéraire et traductologique sur le processus de subjectivation dans le langage. Habilitation à diriger des recherches. Université Polytechnique Hauts-de-France. <https://theses.hal.science/tel-03770455/>
- Delizée, A. (2018). *Du rôle de l'interprète en santé mentale : analyse socio-discursive de ses positions subjectives au sein de la triade thérapeute-patient-interprète* [Thèse de doctorat en langues, lettres et traductologie non publiée]. Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Mons.
- Denis, M. (2016). *Petit traité de l'espace : Un parcours pluridisciplinaire*. Mardaga.
- DWDS – *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. (2023, 2 février). DWDS. Consulté le 6 février 2023, <https://www.dwds.de/>
- Gaillard, C.-L. & Legrandjacques, S. (2019). Rencontre(s) : enjeux, pratiques, représentations. *Hypothèses*, 1, 229–237. <https://doi.org/10.3917/hyp.181.0229>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : 1. La présentation de soi. 2. Les relations en public*. Éditions de minuit.
- Huthwohl, J. (2012). École de création, école de la vie. *Revue de la BNF*, 40, 40–43. <https://doi.org/10.3917/rbnf.040.0040>
- Interactivité. (2018). Dans *Dictionnaire de la performance et du théâtre contemporain*. Armand Colin.
- Jeu de rôle. (2003). Dans *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. CLE International
- Kadric, M. (2011). *Dialog als Prinzip. Für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens*. Gunter Narr.
- Leanza, Y., Miklavcic, A., Boivin, I. & Rosenberg, E. (2013). Working with interpreters. Dans L. Kirmayer, J. Guzder & C. Rousseau (dir.), *Cultural consultation. Encountering the other in mental health care* (pp. 89–114). Springer.
- Lecoq, J. (2016). *Le corps poétique*. Actes Sud.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin.
- Maingueneau, D. (2016). Analyser les textes de communication. Colin.
- Marc, E. & Picard, D. (2016). Interaction. Dans *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions* (pp. 191–198). Érès.
- Marquillo Larruy, M. & Chiss, J.-L. (2021). Chapitre 28. Réception du CECRL et du Portfolio. Dans J.-L. Chiss (dir.) *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Armand Colin.
- Meschonnic, H. (1999). *Poétique du traduire*. Verdier poche.
- Meschonnic, H. (2004). Le rythme, prophétie du langage. *Palimpsestes*, 15, 9–23. <https://doi.org/10.4000/palimpsestes.1567>
- Meschonnic, H. (2007). *Ethique et politique du traduire*. Verdier.
- Michon, P. (2005). *Rythmes, pouvoir, mondialisation*. Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. Dans L. Albarello (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 93–110). Presses Universitaires de France.
- Pavelin, B. (2002). *Le geste à la parole*. Presses universitaires du Mirail.
- Plantévin, L. (2020). *Bâtisseurs d'accord. La voie de la négociation inclusive*. Vuibert.
- Pöschhacker, F. (2016). *Introducing interpreting studies*. Routledge.
- Pöllabauer, S. (2002). Community Interpreting als Arbeitsfeld. Vom Missionarsgeist und von moralischen Dilemmata. Dans J. Best & S. Kalina (dir.) *Übersetzen und Dolmetschen* (pp. 186–298). A. Francke.
- Snow, J. (2013). *Movement training for actors*. Bloomsbury Methuen Drama.
- Ubersfeld, A. (1981). *L'école du spectateur*. Éditions sociales.
- Watorek, M., Arslangul, A. & Rast, R. (Dir.). (2021). *Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères*. Presses de l'Inalco.



 Béatrice Costa

Université de Mons
Place du Parc 20
7000 Mons
Belgique

Beatrice.costa@umons.ac.be

Biographie : Détentrice d'une thèse d'habilitation défendue à l'Université de Valenciennes (UPHF), Béatrice Costa enseigne à l'Université de Mons tout en consacrant ses recherches entre autres à la notion du rythme. Elle dirige, au sein de la Faculté de Traduction de l'Université de Mons, le Service d'enseignement et de recherches sur l'espace germanophone. Elle est en train d'effectuer un « sabbatical » (01.10.2022-30.08.2023) à l'Université de Heidelberg où elle a suivi une formation dans le domaine de la médiation et mené des recherches sur le théâtre comme outil de formation à l'interprétation de dialogue.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.