



HAL
open science

L'interprète en langue des signes en situation pédagogique : adaptabilité, enjeux, éthique, tactiques

Emeline Arcambal

► To cite this version:

Emeline Arcambal. L'interprète en langue des signes en situation pédagogique : adaptabilité, enjeux, éthique, tactiques. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2022. Français. NNT : 2022PA030034 . tel-04069720

HAL Id: tel-04069720

<https://theses.hal.science/tel-04069720>

Submitted on 14 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle
Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs

Ecole doctorale 622 – Sciences du langage – Traductologie
CLESTHIA – Langages, systèmes, discours – EA7345

L'interprète en langue des signes en milieu pédagogique :
adaptabilité, enjeux, éthique, tactiques

Thèse de doctorat en traductologie

Présentée par Emeline ARCAMBAL

Sous la direction de Madame Fayza EL QASEM

Le 8 avril 2022

Membres du Jury :

Mme Fayza EL QASEM, Professeur des Universités, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

M. Jérémie SEGOUAT, enseignant chercheur associé au D-TIM Université J. Jaurès –
Toulouse 2

M. Daniel GILE, Professeur Emérite, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Mme Ivana CENKOVA, Professeur des Universités, Université Charles de Prague –
République Tchèque

M. Bart DEFRANCO, Professeur des Universités, Université de Ghent – Belgique

Résumé

L'interprète en langue des signes en milieu pédagogique : adaptabilité, enjeux, éthique, tactiques

Grâce à l'observation du rôle de l'interprète en interaction, les recherches sociolinguistiques, inscrites dans la lignée de Seleskovitch (1968), ont permis de mettre en lumière la notion d'adaptabilité de l'interprète pour répondre aux attentes du « trilogie ». Qu'il soit interprète en langue vocale ou en langue des signes, le professionnel est désormais vu comme un médiateur de l'interaction qui prend sa place dans les échanges pour permettre à la situation de communication de trouver une issue favorable (Wadensjö, 1998 ; Roy, 1999 ; Metzger, 2000 ; Llewellyn-Jones et Lee, 2014). S'il est une situation où les enjeux sont multiples et bien spécifiques, c'est bien l'interprétation pédagogique. Propre aux interprètes en langue des signes, cette situation aux attentes et aux besoins complexes requiert une adaptabilité constante de l'interprète. En effet, la langue de scolarisation des enfants sourds reste le français, mais l'enseignement se fait via la langue des signes de l'interprète. C'est pourquoi, comme le précise Séro-Guillaume (2011), il est nécessaire que l'interprète tienne compte de tous ces enjeux afin de ne pas faire obstacle à la visée pédagogique du discours. Néanmoins, le vide lexical existant entre le français et la langue des signes (Pointurier, 2014) amène les interprètes à user de tactiques traductives pour ne pas faire obstacle à l'objectif de l'enseignant : l'acquisition de connaissances nouvelles par l'élève sourd. C'est pourquoi, il convient de se demander comment la situation de communication et l'éthique personnelle de l'interprète influent sur ses choix tactiques ? Quel est le rôle et la place de l'interprète en milieu pédagogique ?

Le cadre théorique de la Théorie Interprétative de la Traduction et le Modèle d'efforts de Daniel Gile nous permettront de partir des contraintes des interprètes, à des fins d'analyse. Puis, grâce à une recherche empirique basée sur deux corpus naturalistes et l'analyse de deux focus groups et d'interviews, nous tenterons de mettre en lumière l'adaptabilité de l'interprète aux interactions, sa collaboration avec les participants pour permettre aux échanges de se dérouler sans encombre et sa gestion des enjeux de la situation de communication pour ne pas faire obstacle à la visée pédagogique du discours. Ces analyses nous permettront également de compléter et préciser le modèle d'efforts de Gile, en y incluant les contraintes propres à l'interprétation en milieu pédagogique.

Mots clés : interprétation en milieu pédagogique, langue des signes française, modèle d'efforts, adaptabilité, enjeux pédagogiques, tactique, recherche en sociolinguistique

Abstract

The Sign Language Interpreter in Educational Settings: Adaptability, Issues, Ethic, Tactics

Through the observation of the interpreter's role in interaction, sociolinguistic research, in the tradition of Seleskovitch (1968), has brought to light the notion of the interpreter's adaptability to meet the expectations of the "trilogue". Spoken or sign language interpreters are now seen as a mediator of the interaction who takes his or her place in the exchanges to allow the communication situation to find a favorable outcome (Wadensjö, 1998; Roy, 1999; Metzger, 2000; Llewellyn-Jones & Lee, 2014). If there is one situation where the issues are multiple and quite specific, it is educational interpreting. Specific to sign language interpreters, this situation with complex expectations and needs requires constant adaptability on the part of the interpreter. Indeed, the deaf children education language is French but the teaching is done via the interpreter's sign language. This is why, as Séro-Guillaume (2011) points out, it is necessary for the interpreter to take all these issues into account so as not to hinder the pedagogical aim of the discourse. Nevertheless, the lexical gap that exists between French and sign language (Pointurier, 2014) leads interpreters to use translational tactics in order to don't impede the teacher's goal: the acquisition of new knowledge by the deaf student. For this reason, it is worth asking how the interpreter's communication situation and personal ethics influence their tactical choices? What is the role and place of the interpreter in the educational environment?

The theoretical framework of the Interpretative Theory of Translation and Daniel Gile's Effort Model will allow us to start from the interpreters' constraints, for analysis purposes. Then, thanks to an empirical research based on two naturalist corpora and the analysis of two focus groups and interviews, we will try to highlight the adaptability of the interpreter to the interactions, his collaboration with the participants to allow the exchanges to take place without hindrance and his management of the stakes of the communication situation so as not to obstruct the pedagogical aim of the discourse. These analyses will also allow us to complete and refine Gile's model of effort, by including the constraints specific to interpreting in a pedagogical environment.

Key Words: interpreting in educational setting, French Sign Language, Effort Model, adaptability, pedagogical aim, tactics, sociolinguistic research

Remerciements

Dans un premier temps, mes remerciements vont vers Madame El Qasem, pour sa disponibilité tout au long de cette thèse. Merci pour vos nombreux conseils, vos relectures et nos échanges enrichissants qui m'ont permis d'affiner ma pensée et de prendre du recul sur ma recherche. Vos remarques avisées m'ont permis de rester sur le bon chemin et de ne pas me perdre en cours de route. Merci à vous.

Un merci particulier à Sophie Pointurier, pour sa confiance au sein de la section interprétation de l'ESIT, ainsi que pour nos échanges sur le métier d'interprète en langue des signes et sur le doctorat. Tes conseils et ton écoute m'ont été précieux pendant ces années tumultueuses.

Je souhaiterais également remercier Monsieur Séro-Guillaume, notre Papa Séro, vous qui m'avez aidée à croire en moi durant ma formation d'interprète et dont les paroles ont résonné durant toute la rédaction de cette thèse. Vos recherches, vos analyses, votre réflexion ont nourri mes années de doctorat.

Je tiens à remercier également Isabelle Colombat pour ses nombreux conseils lors de ses séminaires doctoraux. Nos discussions enrichissantes sur l'interprétation m'ont aidée à avancer dans ma réflexion. Et merci également à Nicolas Froeliger qui m'a permis de présenter mes recherches aux Doctoriales de 2018. Merci pour votre bienveillance et nos échanges riches et intéressants lors de mes comités de suivi.

Merci également à l'équipe pédagogique de la section interprétation LSF de l'ESIT pour votre présence au long de cette thèse, nos échanges et vos conseils. Merci également à mes étudiants qui, par leurs questionnements, leur écoute et leur confiance m'ont permis de progresser dans ma réflexion et dans ma pédagogie.

Un grand merci à tous les interprètes qui ont participé de près ou de loin à cette recherche, et sans qui rien n'aurait été possible. Pour des raisons d'anonymat, je ne les citerai pas ici, mais sachez que sans vous, ce travail de recherche n'aurait jamais pu aboutir. Un merci tout particulier à Laety, mon binôme, qui a toujours répondu présente lorsque j'avais besoin d'elle pour cette recherche. Merci également aux deux formatrices, aux deux élèves sourds et aux deux groupes de stagiaires qui ont accepté que je les filme et que je puisse analyser ces données.

Mener de front emploi et thèse n'est pas toujours évident, alors je tiens à remercier chaleureusement toutes celles et ceux qui m'ont épaulée au travail pendant ces années de

doctorat : le secrétariat qui a aménagé mon emploi du temps et que j'ai souvent malmené avec mes demandes de changement de planning en dernière minute ainsi que mes collègues qui ont accepté que je les filme pendant leurs interprétations et que je les interroge ensuite. Merci également à toutes celles et ceux qui ont pris soin de moi pendant ces années de doctorat, par une pensée, un mot gentil, un message, ou tout simplement un sourire. Il n'y a pas à dire, cette équipe est incroyable ! Merci à vous.

Un merci tout particulier à Sandrine et Aurélie qui m'ont soutenue et accordé leur confiance pendant ces années pas toujours évidentes. Merci à toutes les deux pour tout ce que vous m'avez apporté en tant que collègues et cheffes de service. Merci pour votre soutien, vos mots réconfortants, nos échanges sur le métier et sur le travail. Merci de m'avoir rappelé ce qui était important quand j'étais perdue, et de m'avoir permis d'avancer dans ma vie professionnelle. Merci pour tout, mes deux collègues préférées. Aurélie, mon binôme, merci de m'avoir acceptée avec mes défauts et mes qualités, de m'avoir soutenue, épaulée, relevée quand ça n'allait pas. Merci pour ta présence ces dernières années de thèse et pour notre travail quotidien. Merci pour nos après-midi / soirées jeux, nos discussions même si je ne suis parfois pas très loquace, merci pour ton écoute sans faille et ton épaule réconfortante, et surtout merci pour ton amitié.

Je tiens également à remercier ma nouvelle équipe, celle qui m'a accueillie ces six derniers mois de thèse, qui m'a ouvert les bras et m'a apporté de nouvelles réflexions sur le métier. Merci à vous sept pour m'avoir soutenue en cette fin de rédaction, pour avoir toujours eu un mot, un regard ou un sourire réconfortant lorsque cela était nécessaire.

Avec un emploi du temps aussi chargé, il était important d'avoir des amis sur qui compter pour pouvoir me changer les idées quand cela était nécessaire. Dans ce domaine-là, je pense avoir trouvé les meilleurs. Des amis comme vous, on n'en rencontre qu'une fois dans sa vie. Alors un immense merci à Morgane, Nathalie, Pauline, Ludivine, Louison, Nina, Amélie, Dilek et Laura pour tout ce que vous m'avez apporté pendant ces 5 années de thèse, votre soutien, votre épaule réconfortante et nos discussions sur la recherche, le métier ou tout simplement la vie. Sans vous rien n'aurait été pareil.

Un merci tout particulier à Aurélie, Agnieszka, Sabine, Caroline et Florine pour nos weekends ESIT, nos retrouvailles à refaire le monde, rire et décompresser ensemble. Merci pour tous ces moments partagés hors du temps qui font du bien. Grâce à notre « esprit de contradiction », ou notre « syndrome de la salière », nos échanges autour de nos pratiques, votre soutien et votre amitié, ces 5 années de thèse ont été plus douces et pleines de rires.

Merci Sandrine pour nos repas du mercredi midi à discuter de nos étudiants, de nos cours, de nos interprétations, de l'avancée de mes recherches, à me soutenir et m'épauler. Merci pour tes relectures, tes conseils et ta présence.

Merci Olivia pour ta présence à mes côtés, tes relectures très fines, « Madame œil de lynx », nos après-midi / soirées jeux et notre amitié.

Merci Elise pour ton regard très fin sur la recherche, pour tes conseils avisés, pour nos moments à discuter de la thèse et du métier d'interprète. Les pistes de réflexion que tu as pu me donner au long de ces années ont été très riches pour moi. Un immense merci pour ta présence à mes côtés, nos randonnées dans la nature pour se ressourcer et repartir du bon pied et ton soutien sans faille.

Merci Ines pour nos crêpes au Nutella qui m'ont tellement fait du bien au moral, pour nos discussions passionnées autour des interprétations que l'on a pu faire, pour nos échanges sur le métier et pour nos balades reposantes.

Merci Adrien pour nos soirées jeux, nos discussions à cœur ouvert dans les bouchons ou autour d'un café, notre amitié qui s'est renforcée au fil du temps, nos binômes rares mais toujours plein de surprises et ta présence à mes côtés quoiqu'il arrive.

Merci Emeline, toi qui as rejoint mon cercle proche cette dernière année de thèse et qui pourtant m'a déjà tant apporté. Merci pour ton soutien sans faille au quotidien, pour nos messages échangés même tard le soir, pour ton épaule réconfortante, pour tes mots apaisants et pour ton amitié. Quoiqu'il arrive, on est ensemble et on se serre les coudes !

Merci Marianne, toi la force tranquille, celle qui m'a tant de fois apaisée, réconfortée ces derniers temps, et tant apporté dans cette dernière année de thèse tumultueuse. Merci pour tes conseils précieux sur la thèse, sur la rédaction, sur le métier mais aussi sur la vie en général. Nos échanges sur la profession sont parfois passionnés, mais tellement passionnants ! Merci pour tout ce que tu m'apportes au quotidien.

Merci Stéphanie pour nos goûters « thé et cookies », tes messages réconfortants et ta présence à mes côtés même sans se voir. Merci pour nos fous rires lors de nos quelques binômes comiques qui ont fait de nous des amies. Merci pour ton soutien sans faille malgré la distance et merci de répondre toujours présente quoiqu'il advienne.

Merci Audrey, pour ta présence inconditionnelle à mes côtés, pour nos messages si réconfortants, pour ton sourire et ta bonne humeur tellement communicatifs. Merci de m'avoir

remonté le moral quand ça n'allait pas. Merci d'avoir été et d'être toujours là quand j'en ai besoin.

Merci à celle qui aura été ma partenaire de galères pendant cette période, toi, ma Florine, qui m'a soutenue dans les tumultes de la thèse, qui m'a épaulée, m'a mis un coup de pied aux fesses quand c'était nécessaire et surtout qui a toujours été présente, quoi que tu en dises.

Et un merci particulier à Caroline pour ton soutien indéfectible, ta patience tout au long de ces années et ta bienveillance. Merci à toi, pour ton écoute, tes conseils avisés, nos discussions sur la thèse, le travail et la vie. Merci d'avoir servi de cobaye à mes présentations, d'avoir toujours répondu présente quand j'avais besoin de toi. Merci tout simplement.

Enfin, je souhaite remercier ceux qui ont toujours cru en moi, qui m'ont poussée dans mes rêves les plus fous, qui m'ont laissée partir à l'autre bout de la France pour vivre ma passion, qui sont présents pour moi depuis toujours, et qui me soutiennent dans mes projets quotidiens. Merci pour votre soutien quoi qu'il advienne, quoi qu'il se passe et même si parfois on ne se comprend pas, vous m'aidez à porter mes projets et à vivre mes rêves. Merci à vous, ma famille, vous savoir là malgré la distance me porte et me donne envie de me surpasser : loin des yeux mais près du cœur.

Table des matières

RESUME	3
ABSTRACT	5
REMERCIEMENTS	7
TABLE DES MATIERES	11
TABLE DES FIGURES.....	17
TABLE DES TABLEAUX.....	19
INTRODUCTION.....	21
CHAPITRE 1 : LA PROFESSIONNALISATION DES INTERPRETES EN LANGUE DES SIGNES.....	25
1. INTRODUCTION.....	25
2. UNE COMMUNAUTE LINGUISTIQUE PARTICULIERE : LES SOURDS ET LA LANGUE DES SIGNES	26
2.1. <i>De l'interdiction de la langue des signes au Réveil Sourd.....</i>	<i>27</i>
2.1.1. De « l'Âge d'Or » de la langue des signes au Congrès de Milan.....	27
2.1.2. Le Réveil Sourd	28
2.2. <i>Vers une reconnaissance de la LSF</i>	<i>29</i>
2.3. <i>LSF et Français : une distance nécessaire</i>	<i>31</i>
3. LA PLACE DU PROFESSIONNEL	32
3.1. <i>Des « faisant office de » à la création d'un diplôme</i>	<i>32</i>
3.2. <i>La création d'un code déontologique</i>	<i>36</i>
3.2.1. Historique de l'Association Française des Interprètes en Langue des Signes Française (AFILS)	36
3.2.2. Le code déontologique	38
3.3. <i>L'interprète en langue des signes : un interprète de service public ?.....</i>	<i>39</i>
4. DEONTOLOGIE OU ETHIQUE POUR L'INTERPRETE EN LANGUE DES SIGNES ?	42
4.1. <i>Définitions</i>	<i>42</i>
4.1.1. Déontologie et éthique.....	43
4.1.2. Neutralité et impartialité	43
4.2. <i>Le mythe de la neutralité en interprétation de service public</i>	<i>45</i>
5. L'EVOLUTION DU MODELE DE L'INTERPRETE EN LANGUE DES SIGNES EN FRANCE ET EN EUROPE	49
5.1. <i>Le modèle de l'aidant</i>	<i>49</i>
5.2. <i>Le modèle de la machine.....</i>	<i>50</i>
5.3. <i>Le modèle du facilitateur communicationnel.....</i>	<i>51</i>
5.4. <i>Le modèle du médiateur bilingue-biculturel.....</i>	<i>51</i>
6. CONCLUSION	52

CHAPITRE 2 : LA VISIBILITE DE L'INTERPRETE DANS L'INTERACTION	55
1. INTRODUCTION.....	55
2. DEFINIR UNE SITUATION INTERPRETEE	55
2.1. <i>La théorie Interprétative de la Traduction (TIT)</i>	57
2.2. <i>La théorie du Skopos</i>	57
2.3. <i>Un contexte sociolinguistique donné</i>	58
2.4. <i>L'événement interprété</i>	60
2.4.1. <i>Interpreter mediated interaction</i>	60
2.4.2. <i>Interpreted event</i>	61
3. UN PARTICIPANT ACTIF.....	63
3.1. <i>Un acteur du trilogue</i>	63
3.2. <i>La communicative pas de trois</i>	65
3.3. <i>Des interactions triadiques</i>	65
3.4. <i>Gérer les tours de parole</i>	67
3.5. <i>Le concept de role-space</i>	68
3.6. <i>Interpréter pour une situation de communication : les indications contextuelles</i>	71
4. CONCLUSION	73
CHAPITRE 3 : L'INTERPRETE EN LANGUE DES SIGNES EN MILIEU PEDAGOGIQUE.....	75
1. INTRODUCTION.....	75
2. LA SCOLARISATION DES ENFANTS SOURDS EN FRANCE.....	76
2.1. <i>La place de l'interprète</i>	76
2.1.1. <i>Les écoles bilingues</i>	76
2.1.2. <i>Les écoles oralistes</i>	78
2.2. <i>L'enseignant sourd face à une classe d'élèves entendants</i>	78
2.3. <i>L'interprétation pédagogique : une part non négligeable des interventions de l'interprète en langue des signes</i>	79
3. LA SPECIFICITE DU DISCOURS PEDAGOGIQUE	82
3.1. <i>La visée du discours : ajuster le curseur</i>	82
3.2. <i>Le choix du style interprétatif</i>	85
4. L'ECART LEXICAL ENTRE LE FRANÇAIS ET LA LSF	87
4.1. <i>L'écart lexical, un phénomène inhérent à la Traduction</i>	87
4.2. <i>Les tactiques des interprètes pour pallier l'absence de correspondances directes entre les deux langues</i> 88	
4.2.1. <i>Les tactiques utilisées par les interprètes de conférence</i>	89
4.2.2. <i>Les tactiques utilisées par les interprètes en langue des signes</i>	90
4.2.3. <i>La création de néologismes</i>	93
4.2.4. <i>Quelques groupes de travail sur des néologismes</i>	95
4.2.4.1. <i>Le lexique scientifique : La Villette</i>	95

4.2.4.2.	Le lexique des Arts : « Dire en Signes »	96
4.2.4.3.	Le lexique de l'histoire : IVT et les monuments nationaux.....	96
4.2.4.4.	Les sciences de l'ingénieur : l'INSA de Toulouse	96
4.2.4.5.	Le lexique mathématique : Sign'Maths	97
4.2.4.6.	Le STIM.....	97
4.2.4.7.	Les plateformes de diffusion de signes : le Projet OCELLES et Elix.....	98
4.2.4.8.	L'importance des réseaux sociaux dans la diffusion des néologismes.....	98
4.2.4.9.	Des initiatives propres aux services d'interprètes.....	99
4.2.4.10.	Une visibilité plus importante de la LSF dans les médias	99
5.	CONCLUSION	100
CHAPITRE 4 : LES CONTRAINTES INHERENTES A L'INTERPRETATION		103
1.	INTRODUCTION.....	103
2.	LA THEORIE DE DANIEL GILE.....	103
2.1.	<i>Le modèle IDRC : Interprétation – Décision – Ressources – Contraintes</i>	<i>103</i>
2.1.1.	Les ressources du Traducteur	104
2.1.2.	Les contraintes du Traducteur	105
2.1.3.	Les décisions du Traducteur	106
2.2.	<i>Le modèle d'effort de l'interprétation simultanée</i>	<i>107</i>
2.2.1.	L'effort de réception et d'analyse.....	108
2.2.2.	L'effort de mémoire.....	108
2.2.3.	L'effort de production.....	109
2.2.4.	L'effort de Considérations Humaines et Sociales.....	109
2.2.5.	Le modèle d'effort de la simultanée : une inéquation.....	110
2.2.6.	L'hypothèse de la corde raide.....	110
2.2.7.	Les « lois » sous-jacentes aux choix tactiques en interprétation	111
2.3.	<i>Le modèle d'effort de l'interprétation en langue des signes</i>	<i>112</i>
2.3.1.	Des efforts plus soutenus en interprétation en langue des signes : Bélanger (1995).....	112
2.3.2.	Leeson (2005)	112
2.3.3.	Une composante spatiale à prendre en compte : Pointurier (2014)	113
3.	LES NOTIONS DE CONTEXTE ET DE NORMES EN TRADUCTION	114
3.1.	<i>La théorie contextualiste de Pym</i>	<i>115</i>
3.2.	<i>La théorie du Polysystème et la notion de normes de traduction</i>	<i>116</i>
3.2.1.	Définition des normes de traduction.....	116
3.2.2.	Les normes selon Toury (1995).....	117
3.2.3.	Les normes selon Chesterman (1993).....	118
4.	LES CONTRAINTES PROPRES A L'INTERPRETATION EN LANGUE DES SIGNES	119
4.1.	<i>Les lieux d'intervention des interprètes en langue des signes.....</i>	<i>120</i>
4.2.	<i>Des contraintes linguistiques.....</i>	<i>121</i>
4.3.	<i>Des contraintes d'espace.....</i>	<i>123</i>
4.3.1.	Le placement physique de l'interprète dans la situation de communication : un choix conscient	123

4.3.2.	Le corps de l'interprète comme vecteur de la langue : les espaces autoréférencés	126
5.	CONCLUSION	127
CHAPITRE 5 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....		129
1.	INTRODUCTION.....	129
2.	RECUEIL DES DONNEES DES DEUX CORPUS NATURALISTES	129
2.1.	<i>Une formation « apprentissage du français en milieu professionnel »</i>	<i>129</i>
2.1.1.	Organisation des séances d'enregistrement.....	130
2.1.2.	Présentation des participants	131
2.1.3.	Présentation des interprètes	131
2.1.4.	Le placement des participants dans la salle de classe	132
2.1.5.	Transcription du corpus.....	133
2.1.6.	Des interviews a posteriori	135
2.1.7.	Une formation particulière.....	136
2.2.	<i>Un cours de biochimie en BTS Analyse de Biologie Médicale</i>	<i>137</i>
2.2.1.	Organisation de la séance d'enregistrement	137
2.2.2.	Présentation des participants	138
2.2.3.	Présentation de l'interprète	139
2.2.4.	Le placement des participants dans la classe	139
2.2.5.	Transcription du corpus.....	140
3.	RECUEIL DE DONNEES DU FOCUS GROUP	144
3.1.	<i>Mise en place d'une grille d'entretien</i>	<i>144</i>
3.2.	<i>Organisation des séances d'enregistrement</i>	<i>145</i>
3.3.	<i>Présentation des interprètes</i>	<i>145</i>
3.4.	<i>Transcription des corpus</i>	<i>146</i>
CHAPITRE 6 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS		149
1.	INTRODUCTION.....	149
2.	L'INTERPRETE : UN COLLABORATEUR DES ECHANGES	150
2.1.	<i>La collaboration avec l'élève sourd</i>	<i>151</i>
2.1.1.	La rétroaction	151
2.1.2.	S'adapter à l'utilisateur sourd	153
2.1.3.	La création de signes provisoires.....	156
2.1.4.	Une temporalité différente.....	159
2.2.	<i>La collaboration avec l'enseignant.....</i>	<i>161</i>
2.2.1.	Des échanges directs	162
2.2.2.	L'utilisation de l'écrit et la prise en compte des difficultés de traduction.....	165
2.2.3.	Permettre des échanges entre élève sourd et enseignant	168
2.3.	<i>La collaboration avec les autres usagers entendants.....</i>	<i>170</i>
2.3.1.	Quand la collaboration vient des élèves entendants.....	170
2.3.2.	Le rôle de l'éthique de l'interprète	171

2.3.3.	Permettre à l'élève sourd d'être intégré dans la classe	174
2.4.	<i>Collaboration avec les collègues interprètes</i>	176
2.5.	<i>Conclusion</i>	179
3.	UN GESTIONNAIRE DE LA SITUATION DE COMMUNICATION	179
3.1.	<i>Des interactions directes avec l'utilisateur sourd</i>	180
3.2.	<i>Les indications contextuelles</i>	183
3.2.1.	Faire référence aux orateurs	184
3.2.2.	L'ambiance de la formation	186
3.3.	<i>Un tiers intrusif ?</i>	188
3.4.	<i>Conclusion</i>	190
4.	REPENDRE A L'ENJEU DE LA SITUATION DE COMMUNICATION.....	190
4.1.	<i>L'utilisation du support visuel</i>	192
4.1.1.	La préparation	192
4.1.2.	Le pointage d'un élément écrit.....	194
4.2.	<i>La dactylogogie</i>	196
4.2.1.	Les noms propres.....	197
4.2.2.	Les initialisations.....	198
4.2.3.	Les acronymes	200
4.2.4.	La dactylogogie pour faire référence à termes qui n'ont pas de correspondance directe en LSF	201
4.2.5.	La dactylogogie pour faire référence à des termes propres au domaine d'études	204
4.3.	<i>Le français signé</i>	206
4.4.	<i>L'emprunt adaptatif</i>	208
4.5.	<i>La labialisation</i>	212
4.6.	<i>La scénarisation</i>	219
4.6.1.	Les scénarisations induites	219
4.6.2.	Les scénarisations de composition	221
4.7.	<i>Les signes provisoires</i>	222
4.8.	<i>L'utilisation de plusieurs tactiques simultanées ou concomitantes</i>	229
4.9.	<i>Conclusion</i>	233
	DISCUSSION DES RESULTATS	235
1.	LA PLACE DE L'INTERPRETE EN LANGUE DES SIGNES DANS LA SITUATION PEDAGOGIQUE	235
1.1.	<i>Une place centrale : un tiers coopératif</i>	235
1.2.	<i>Un gestionnaire des échanges</i>	237
1.3.	<i>La rétroaction au service de l'interprétation</i>	239
2.	L'ENJEU PEDAGOGIQUE ET LA PLACE DU FRANÇAIS	241
2.1.	<i>Le support écrit</i>	241
2.2.	<i>Des tactiques de traduction proche du français</i>	241
2.3.	<i>La problématique de l'écart lexical</i>	243
3.	SCHEMA RECAPITULATIF DU MODELE D'EFFORT ADAPTE A LA SITUATION PEDAGOGIQUE	244

CONCLUSION GENERALE	247
BIBLIOGRAPHIE	251
SITOGRAFIE	259
ANNEXE 1 : TRANSCRIPTION D'UN MOMENT OU LE STAGIAIRE SOURD PREND CONNAISSANCE D'UN DOCUMENT ECRIT	261
ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION DE L'ECHANGE ENTRE L'ILSA ET L'ENSEIGNANTE PAR RAPPORT A LA DICTEE ..	263
ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION D'UN PASSAGE D'ECHANGE DIRECT ENTRE LE STAGIAIRE SOURD ET L'ENSEIGNANTE.....	273
ANNEXE 4 : TRANSCRIPTION D'UN PASSAGE D'ECHANGE DIRECT ENTRE ILSB ET STAGIAIRE SOURD.....	279
ANNEXE 5 : TRANSCRIPTION D'UN PASSAGE METTANT EN EVIDENCE DES INDICATIONS CONTEXTUELLES ..	282
ANNEXE 6 : TRANSCRIPTION INTERVIEW ILSA	299
ANNEXE 7 : TRANSCRIPTION INTERVIEW ILSB	303
ANNEXE 8 : TRANSCRIPTION INTERVIEW ILSC	306
ANNEXE 9 : TRANSCRIPTION INTERVIEW ILSD	310
ANNEXE 10 : TRANSCRIPTION INTERVIEW ILSE.....	314
ANNEXE 11 : TRANSCRIPTION FOCUS GROUP DU 31 MAI 2017	317
ANNEXE 12 : TRANSCRIPTION FOCUS GROUP DU 7 JUIN 2017.....	361

Table des figures

Figure 1: Schéma de la communication (Jakobson, 1963).....	56
Figure 2 : Schéma des échanges triadiques selon Metzger (1999)	66
Figure 3 : Graphique représentant les différentes situations d'interprétation sur une semaine	80
Figure 4 : Répartition des interventions en milieu pédagogique.....	81
Figure 5 : Le modèle IDRC de la Traduction (Gile, 2009-a : 75).....	104
Figure 6 : Positionnement pour une interprétation en triangle et son incidence sur les regards	125
Figure 7 : Positionnement utilisé en interprétation en LSF et son incidence sur les regards.	125
Figure 8: Plan de la salle de formation du cours d'apprentissage du français	132
Figure 9: Plan de la salle de formation du cours de biochimie	140
Figure 10 : Exemple de transcription avec Elan®	141
Figure 11 : Grille d'analyse sur Elan®	142
Figure 12 : Plusieurs tactiques effectuées simultanément.....	230

Table des tableaux

Tableau 1: Présentation des parcours des interprètes.....	132
Tableau 2 : Présentation des Interprètes des focus groups.....	146
Tableau 3 : Nombre de moments où l'enseignante écrit.....	166
Tableau 4 : L'interprétation des élèves entendants par l'interprète	174
Tableau 5 : Tactique des interprètes traduisant la formation "apprentissage du français en milieu professionnel" pour faire référence aux locuteurs entendants.....	185
Tableau 6 : Tactique de l'interprète traduisant la formation biochimie pour faire référence aux locuteurs entendants	185
Tableau 7: nombre d'occurrences des éléments dactylographiés	197
Tableau 8 : Le rôle des initialisations dans le corpus.....	199
Tableau 9: Nombre d'occurrences pour chaque terme épelé.....	201
Tableau 10 : Recensement des termes épelés ayant pourtant un signe	204
Tableau 11 : Répartition des occurrences de français signé.....	207
Tableau 12: Répartition des termes labialisés	213
Tableau 13 : Répartition des termes "du quotidien" labialisés.....	216
Tableau 14 : Occurrences des signes provisoires.....	222
Tableau 15 : Contexte d'effectuation des signes provisoires et apparition ou non d'une omission	227
Tableau 16 : Ordre d'apparition des tactiques	231

Introduction

Notre thèse porte sur l'interprétation en langue des signes et plus particulièrement en milieu pédagogique. Après un Master professionnel en interprétation en langue des signes obtenu en 2014, nous avons intégré une association, qui, bien qu'intervenant dans tous les domaines¹, est également titulaire d'un marché public de l'AGEFIPH². Grâce à ce marché, les interprètes de l'association interviennent pour traduire de nombreuses formations professionnelles au profit d'adultes sourds. Lors de ces interprétations de formations, nous avons alors eu le sentiment de ne pas occuper la même place que dans d'autres situations d'interprétation (rendez-vous médical, réunion, conférence, etc.). Nous observons une part plus importante de collaboration avec l'usager sourd et le formateur entendant, et une réflexion plus grande sur les tactiques à employer pour ne pas porter atteinte à l'enjeu pédagogique. Au travers de diverses prestations en milieu pédagogique que nous avons pu effectuer et également au travers d'échanges informels que nous avons avec nos collègues, nous avons alors commencé à nous questionner sur cette situation particulière.

En 2017, nous avons eu l'opportunité d'intégrer l'équipe pédagogique de l'ESIT au sein de la section LSF. Chargée du cours portant sur le positionnement professionnel de l'interprète, nos réflexions, nos discussions avec nos collègues et nos élèves, nous ont portée vers une définition d'un positionnement professionnel multiple qui varie en fonction de nombreux paramètres (personnes en présence, lieu de rendez-vous, enjeux du rendez-vous, etc.). De plus, devenir enseignante, c'était endosser ce rôle particulier et prendre toute la mesure de ce que signifie « amener des élèves / étudiants à réfléchir sur de nouvelles notions ». Enfin, cela nous a permis de prendre la place d'un des acteurs de la situation pédagogique et de pouvoir observer de l'intérieur toutes les contraintes et toutes les missions qui incombent à cette profession.

Avant de continuer, il convient de définir ce que nous entendons par « situation d'interprétation en milieu pédagogique ». Il s'agit de toute situation où l'enjeu est l'acquisition de nouvelles connaissances et généralement sanctionnée par un examen. Notons tout de suite la particularité de cette situation : la langue de scolarisation des personnes sourdes, enfants comme adultes, reste la langue nationale, alors que l'enseignement se fait dans une autre langue par le

¹ Comme nous le verrons plus tard, l'interprète en langue des signes est un interprète dit généraliste qui intervient dans tous les domaines : médical, judiciaire, pédagogique, réunion, conférence, etc.

² Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées

truchement d'un interprète. La difficulté de cette situation tient donc de cet enjeu particulier : l'acquisition de nouvelles connaissances pour l'utilisateur sourd. En tant qu'interprète, lorsque nous intervenons dans ces situations, il nous semblait nécessaire de ne pas faire obstacle à l'enjeu pédagogique, et chaque tactique que nous employions nous semblait réfléchie pour préserver cet enjeu.

Fortes de ces hypothèses et premières observations, nous avons voulu nous tourner vers la littérature pour approfondir nos connaissances sur le sujet. Nous nous sommes rapidement heurtée à un manque de ressources sur ce type d'interventions en ce qui concerne la France. En effet, il existe quelques articles sur le sujet (voir par exemple : Paris, 2005, 2007, 2016 ou Encrevé, Jeggli et Bernard, 2007 ou encore Brillant, Ghesquière, Leclerc, Roberfroid et Meurant, 2016), écrits à partir d'observations de terrain. Ils constituent un bon point de départ pour appréhender de manière générale le concept d'interprétation en langue des signes française et en ce qui nous concerne plus particulièrement d'interprétation scolaire ou pédagogique, mais il ne s'agit pas d'ouvrages traductologiques permettant d'objectiver la pratique. L'accès à l'éducation des enfants sourds est, quant à lui, un sujet largement traité mais il y est rarement fait mention de la place et du rôle de l'interprète (pour cela, voir les travaux de Millet et Mugnier, 2004 ; Estève et Mugnier, 2017 ; Bertin, 2007 ; ou encore Courtin, 2007). Le seul ouvrage traductologique traitant du rôle de l'interprète en langue des signes en milieu pédagogique en France est celui de Séro-Guillaume en 2008 (ouvrage revu et augmenté en 2011). Quelques mémoires de recherche existent également sur le sujet, tels que celui de Le Clech (2015), ou de D'Auria en Suisse (2019). Dans les pays anglo-saxons, des auteurs tels que Napier (2002, 2005) ou Harrington (2005-a-b) ont mené quelques recherches notamment sur l'interprétation dans le milieu universitaire. En revanche, aux États-Unis, les recherches sur le sujet de l'interprétation en milieu pédagogique sont nombreuses. Des auteurs tels que Seal (2002, 2004), Winston (2004), Lawson (2012), Fleetwood (2000) ou Antia (2001) ont effectué des recherches sur l'inclusion des élèves et étudiants sourds et leur accès aux études, par le biais d'un interprète. Néanmoins, la réalité de l'éducation des jeunes sourds aux États-Unis, la place de la langue des signes dans la société Américaine et la formation des interprètes en Langue des Signes Américaine étant différents de la réalité que nous vivons en France, ces articles peuvent certes servir de base à la compréhension du rôle et de la place de l'interprète en langue des signes en milieu pédagogique, mais ne permettent pas d'appréhender toute la réalité française sur le sujet.

Les ouvrages sur l'interprétation en milieu pédagogique entre langues vocales se font également rares en France. En effet, les enfants arrivant sur le sol français reçoivent d'abord une remise à niveau en français pour être en mesure de suivre ensuite un enseignement dans cette langue. Le recours à un interprète est donc très rare.

C'est pourquoi nous avons décidé de nous pencher de manière plus approfondie sur le rôle, la place et l'impact de l'interprète en langue des signes en milieu pédagogique. Quelle(s) place(s) l'interprète occupe-t-il en milieu pédagogique ? Quel rôle son éthique joue-t-elle sur ses choix traductifs ? Quel impact l'enjeu de la situation a-t-il sur son interprétation ?

Notre cadre théorique est celui de la Théorie Interprétative de la Traduction (Seleskovitch, 1968) et le modèle conceptuel IDRC (Interprétation-Décisions-Ressources-Contraintes) de Daniel Gile (2009) qui permet de partir des contraintes des interprètes à des fins d'analyse. Nous apporterons également un regard sociolinguistique sur cette situation particulière en nous plaçant dans la continuité des travaux de Metzger (1999), Roy (2000) ou encore Napier (2010). Nous reviendrons également sur la place particulière qu'occupe la langue des signes dans le contexte français et les travaux de Séro-Guillaume (2011) et de Pointurier (2014) nous permettront de revenir sur la problématique de l'écart lexical³ en interprétation simultanée entre le français et la langue des signes.

Notre travail de recherche empirique est basé sur des corpus d'interprétation dont l'analyse d'une interprétation filmée d'un cours de BTS « analyses de biologie médicale » en première année, complétée par un second corpus filmé lors de l'interprétation d'un « cours de français en milieu professionnel ». Cela nous permettra d'apporter quelques pistes de réflexion quant à la place qu'occupe l'interprète en milieu pédagogique. Nous croiserons nos données observées avec les interviews des interprètes ayant participé au second corpus et avec l'analyse de deux focus groups.

Ces données nous permettront de réfléchir à la collaboration entre enseignant, interprète et usager sourd, au travers notamment de la rétroaction et du discours de coordination que l'interprète utilise à destination de chaque partie. Nous nous arrêterons également sur la place

³ Nous choisissons ici le terme d'écart lexical pour la traduction de *lexical gap*. En effet, le terme de « vide lexical » fait polémique dans la communauté des interprètes en langue des signes en France, le terme de « vide » ayant une connotation négative de « manque ». Or, il ne s'agit pas de soulever une problématique de manque dans la langue des signes, mais bien une problématique d'écart entre le français et la LSF lors de l'interprétation d'une langue à l'autre.

centrale qu'occupe l'interprète dans cette communication tripartite, pour enfin analyser l'impact de l'enjeu de la situation sur les tactiques interprétatives du professionnel.

Pour terminer, nous reviendrons sur les contraintes inhérentes à la situation pédagogique telles que la temporalité différente des élèves sourds (le fait de ne pas pouvoir regarder un support écrit et l'interprète en même temps), l'enjeu particulier qu'est l'acquisition de nouvelles connaissances dans une situation où la langue de scolarisation et la langue par laquelle passe le discours sont différentes ou encore l'adaptabilité de l'interprète à toutes les parties en présence (collaboration avec les participants, prise en considération de la rétroaction, etc.). Cela nous permettra de mettre en lumière les efforts mobilisés par l'interprète pour prendre en considération ces contraintes afin de compléter puis préciser le modèle d'efforts de Gile.

Chapitre 1 : La professionnalisation des interprètes en langue des signes

Avant toute chose, nous tenons à préciser que toutes les traductions de citations qui se trouvent dans cette thèse, sauf information contraire, sont de l'auteur de ce travail.

1. Introduction

Dans de nombreux pays, la professionnalisation des interprètes en langue des signes est très récente (années 1980). Le contexte de l'époque a eu un impact sur l'organisation de la profession, sa place actuelle dans la communauté sourde et les enjeux auxquels il est indéniablement lié. C'est pourquoi, pour comprendre la situation des interprètes en langue des signes en France aujourd'hui, il est nécessaire de revenir sur l'historique de la création de cette profession.

Cependant, il est important de s'attarder tout d'abord sur la langue des signes et la communauté des sourds signants, pour mieux comprendre l'évolution du métier et le contexte dans lequel il s'inscrit. En effet, les professionnels évoluent dans une situation que l'on pourrait qualifier de sensible. Ils se confrontent à des questionnements idéologiques et politiques autour de la surdité qui impactent leur travail (Pointurier, *Ibid.*) : quelle langue donner à un enfant sourd ? Quelle scolarité pour lui ? Quelle reconnaissance pour la langue des signes ? Et pour le métier d'interprète ? Les premiers questionnements relèvent plus précisément de la construction identitaire de la personne sourde et de son appartenance à une communauté linguistique. D'ailleurs, il est important de noter que cette communauté particulière est à la fois considérée comme une minorité linguistique qui revendique son droit à la différence et comme une population jugée handicapée par la société actuelle. Malgré la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », le regard porté sur la communauté sourde n'a que peu changé. Néanmoins, ces questionnements portant sur la langue des signes, son acquisition par les enfants sourds ou encore sa place dans la société actuelle influencent le travail de l'interprète. En effet, sans langue des signes, quel avenir pour la profession ? Si le modèle éducatif proposé aux parents

ayant des enfants sourds n'est qu'oraliste¹, *quid* des futurs locuteurs de la langue des signes ? De plus, la reconnaissance de la profession d'interprète en langue des signes est aussi un sujet sur lequel les professionnels doivent se battre au quotidien pour que leur place et leurs interventions soient prises en considération. C'est pourquoi, il n'est pas rare que les interprètes se considèrent comme des militants tant de la cause sourde que de celle des interprètes. Il est donc nécessaire de dresser un bref historique de cette communauté pour comprendre tous les enjeux qui sous-tendent cette profession.

2. Une communauté linguistique particulière : les Sourds² et la langue des signes

Lorsque l'on parle ici de communauté linguistique particulière, il est nécessaire de préciser qu'il s'agit de la communauté des sourds signants et non pas des sourds dans toute l'hétérogénéité de l'appellation. En effet, la surdité dans son acception large regroupe tout autant les personnes nées sourdes que les personnes devenues sourdes. Toutes ne pratiquant pas la langue des signes.

La communauté des sourds signants possède sa propre histoire, sa propre culture, ses propres repères partagés par l'ensemble de la communauté. Bernard Mottez parle de « culture sourde », en utilisant le sens social et anthropologique du terme culture : « ensemble des valeurs qu'il faut partager et [...] connaissance des normes et des règles auxquelles il faut se conformer pour en être reconnu membre. » (2006 : 144). Pour lui, la communauté des sourds serait alors constituée des personnes partageant cette culture. Néanmoins, la surdité n'est pas le seul critère qu'il est nécessaire de partager avec les autres membres pour en faire partie. Comme c'est le cas dans toutes les cultures, appartient à une communauté toute personne qui a été socialisée en son sein. Généralement sont inclus dans la communauté sourde les sourds considérant la langue des signes comme leur langue première, comme la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise pour s'exprimer. D'ailleurs, se déclarer comme faisant partie de la communauté sourde, reviendrait à se placer en opposition à l'oppression³ ressentie face à l'ethnocentrisme entendant qui cherche à faire adhérer les sourds à sa norme langagière (rééducation de la parole,

¹ Enseignement basé sur la rééducation de la parole. La langue des signes n'a que peu voire pas sa place dans cette méthode d'enseignement.

² Nous utilisons le terme de Sourds avec une majuscule pour faire référence à la communauté linguistique utilisant la Langue des Signes

³ Voir plus bas

rééducation auditive, interdiction de la LSF, etc.). Afin de comprendre le contexte dans lequel a émergé la profession d'interprètes en langue des signes, il est nécessaire de revenir sur certains événements marquants de l'histoire de cette communauté particulière.

2.1. De l'interdiction de la langue des signes au Réveil Sourd⁴

2.1.1. De « l'Âge d'Or » de la langue des signes au Congrès de Milan

« L'Âge d'Or » de la langue des signes remonte à l'époque de l'Abbé de l'Épée. Figure mondialement connue pour son implication dans l'éducation des jeunes sourds, il est le premier, au XVIII^{ème} siècle, à s'intéresser à eux, alors qu'ils étaient socialement exclus et considérés comme ne pouvant acquérir aucun savoir. Il donne aux enfants sourds un accès à l'éducation grâce à une méthode novatrice et à l'utilisation de leur langage naturel (à cette époque, on ne parlait pas encore de langue des signes). Le rayonnement de cette nouvelle méthode est tel qu'elle est importée dans le monde entier, et notamment aux États-Unis. C'est en 1880 que cette période faste prend fin, lors du Congrès de Milan qui entraîne l'interdiction de la langue des signes dans de nombreux pays européens, dont la France⁵. Le débat en France et en Europe entre les partisans de l'éducation oraliste (éducation interdisant l'utilisation du langage gestuel⁶) et ceux de l'éducation gestuelle (héritage de la méthode de l'Abbé de l'Épée), était tel que fut organisé un Congrès réunissant des spécialistes de l'éducation des enfants sourds soucieux de définir une méthode unique d'enseignement. Le verdict est sans appel et entraîne en France et dans de nombreux pays européens, l'interdiction de la langue des signes dans l'enseignement, alors jugée comme nuisant à l'acquisition de la langue parlée par les enfants sourds. Les écoles françaises bilingues langage gestuel / français écrit sont alors remplacées par des écoles oralistes. Le langage gestuel est banni des écoles et les professeurs sourds alors en poste dans les établissements sont peu à peu remplacés par des enseignants entendants. Les conséquences de cette interdiction sont néfastes puisque la transmission de la langue des signes et donc son évolution lexicale sont stoppées net. Elle survit uniquement grâce aux familles de culture sourde

⁴ Pour plus d'informations sur cette partie historique, voir notamment, Bertin, 2016 ; Cantin, 2014 ; Encrevé, 2008

⁵ Notons que le Congrès de Milan entraînant l'interdiction de la langue des signes dans l'enseignement en France s'inscrit dans une période où est menée par l'Etat une politique d'uniformisation linguistique en France, entraînant peu à peu l'interdiction des langues régionales dans l'enseignement au profit de la langue nationale.

⁶ A cette époque-là, la langue des signes n'était pas reconnue comme langue. Il serait donc anachronique de parler de langue des signes ici.

la transmettant à leurs enfants, et à quelques écoles, acceptant qu'elle soit pratiquée en dehors des salles de classe (cour d'école, internat, ...). Cette transmission informelle au sein de certains instituts entraîne l'apparition de « variantes régionales », ou plutôt comme le nomme Pointurier (2014 : 31), de « variantes institutionnelles » : certains signes utilisés à l'INJS (Institut National de Jeunes Sourds) de Paris étaient différents de ceux utilisés à l'institut d'Asnières ou encore à celui de Bordeaux. C'est pourquoi, encore aujourd'hui, de nombreux signes différents existent pour faire référence par exemple aux jours de la semaine, aux mois de l'année ou encore à certains termes usuels tels que « maman », « travail », « chaussures » ou encore « chocolat ». Aujourd'hui encore ces variantes persistent et les interprètes s'y trouvent confrontés tous les jours dans leurs interventions diverses. Cette diversité lexicale peut donc être vue comme une contrainte entraînant parfois des malentendus dans certaines situations ou comme une richesse de la langue.

Aux États-Unis, en revanche, malgré la montée en puissance des défenseurs de la méthode oraliste, la langue des signes n'est pas interdite et l'enseignement continue sur le modèle de celui de l'Abbé de l'Épée, importé au XIX^{ème} siècle et adapté à la société américaine. C'est d'ailleurs dans ce pays qu'est né en 1864 un lieu unique au monde : l'Université Gallaudet qui accueille des étudiants sourds du monde entier. Les cours y sont dispensés directement en ASL (American Sign Language) ou par le truchement d'un interprète. De plus, grâce notamment à Gallaudet University Press, elle s'avère être un pôle très attractif pour la recherche sur la langue des signes (*Ibid.*).

2.1.2. *Le Réveil Sourd*

Dans les années 1970, de nombreux voyages sont entrepris entre les États-Unis et la France. Les Américains, soucieux de mener à bien des recherches en linguistique sur leur langue des signes se rendent en France pour revenir aux origines de l'ASL, née du contact du langage des signes américain avec le langage des signes importé par Laurent Clerc au XIX^{ème} siècle.

Les premiers contacts entre chercheurs américains et français ont lieu, et c'est grâce à la collaboration entre le sociologue français Bernard Mottez et le linguiste américain Harry Marcowicz que le regard porté sur la surdité et la langue des signes en France commence à être remis en question. En se rendant à l'Université Gallaudet, Bernard Mottez prend conscience du vide abyssal existant en France sur tout ce qui concerne la langue des signes et le droit à son

utilisation. Il propose dès son retour de renommer ce qui était alors appelé « langage des sourds-muets » : « langue des signes française ». Avec l'appui de linguistes tels que Markowicz ou Stokoe, les premières recherches tentant d'en démontrer le statut de langue commencent.

C'est également à cette époque qu'arrivent en France plusieurs sourds et interprètes nord-américains tels qu'Alfredo Corrado (artiste sourd) et Bill Moody (interprète), venus visiter ce qu'ils pensaient être l'Eldorado des sourds signants, ce pays qui a vu naître bien des figures marquantes pour l'histoire des sourds, comme l'Abbé de l'Épée ou Laurent Clerc. Leur désillusion face à la réalité française, à la place de la langue des signes dans la sphère publique et au malaise identitaire de la communauté sourde entraîne une prise de conscience chez les sourds français. Ils initient donc un mouvement de révolte militant en faveur de la reconnaissance de la langue des signes française et de la communauté sourde. Ce mouvement de révolte sera souvent comparé à celui des minorités opprimées. Markowicz fera référence aux mouvements de reconnaissance du peuple juif, ou encore à ceux en faveur des droits civiques des Noirs américains (*Ibid.*). La reconnaissance de la langue des signes et le droit de l'utiliser comme langue première est donc au centre des revendications des sourds. L'IVT, International Visual Theatre, est créé en 1976 à Vincennes. En proposant les premiers cours de langue des signes ainsi que du théâtre dans cette langue, cette structure permet aux sourds de prendre conscience de leur langue et leur culture. C'est d'ailleurs cette même année que la langue des signes commencera à faire son retour dans l'enseignement, le ministère de la santé levant l'interdiction de sa pratique dans ses établissements pour jeunes sourds.

Toute cette période de prise de conscience et de revendications de la part des sourds signants est nommée le « Réveil Sourd ».

2.2. Vers une reconnaissance de la LSF

Comme nous venons de le voir, ces prises de conscience au sein même de la communauté sourde ont entraîné un changement de position quant à la surdité qui n'est alors plus considérée uniquement d'un point de vue déficitaire, mais également comme un droit à la différence.

Cette nouvelle donne engendre alors de fait une réflexion sur l'enseignement auprès des enfants sourds. En 1980 est créée l'association 2LPE Nationale (2 Langues Pour une Éducation) qui propose des stages divers regroupant des parents d'enfants sourds, des sourds signants, des sourds oralistes, des interprètes, etc. pour échanger et mener à bien le projet de création des

premières classes bilingues en France. C'est en octobre 1984 que la première école bilingue ouvre ses portes à Poitiers. Aujourd'hui, il n'existe encore que quelques écoles bilingues en France, et le combat des sourds signants pour la multiplication de ces structures n'est pas terminé.

Deux lois ont été fondamentales pour la reconnaissance de la langue des signes en France :

- La Loi Fabius de 1991 qui accorde aux parents le choix d'une éducation bilingue (français écrit et langue des signes) et non plus seulement oraliste : « Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale est de droit. »⁷
- La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, qui reconnaît la langue des signes comme langue à part entière : « Art. L. 312-9-1. - La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière »⁸ et rend obligatoire l'accessibilité en LSF des services publics :

Dans leurs relations avec les services publics, qu'ils soient gérés par l'Etat, les collectivités territoriales ou un organisme les représentant, ainsi que par des personnes privées chargées d'une mission de service public, les personnes déficientes auditives bénéficient, à leur demande, d'une traduction écrite, simultanée ou visuelle de toute information orale ou sonore les concernant selon des modalités et un délai fixés par voie réglementaire. (*Ibid.*)

Ces lois ont eu un impact sur le champ d'intervention des interprètes en langue des signes qui sont alors amenés à traduire tant dans la scolarisation des élèves sourds que dans les domaines de la justice, de la santé, dans les milieux culturels ou professionnels.

⁷ Loi n° 91-73 du 18 janvier 1991 portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales. - Légifrance, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006077122/>, consulté le 15 février 2017.

⁸ Article 78 - LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1) - Légifrance, https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000001290366, consulté le 15 février 2017.

2.3. LSF et Français : une distance nécessaire

Les différentes formes que peut prendre la communication gestuelle sont telles qu'il est souvent facile de s'y perdre. Pointurier (2014 : 26) relève une dizaine de formes différentes allant de l'encodage strict de la langue orale à la communication non verbale pure. La langue des signes n'est qu'une forme parmi tant d'autres sur ce continuum. Néanmoins, il est important de noter que son statut de langue différencie cette dernière des divers codes existants.

La langue des signes est devenue, avec le Réveil Sourd, le symbole du combat de la communauté sourde. Ainsi, en réaction à l'histoire et à l'obligation d'oralisation⁹ subie par les Sourds¹⁰ pendant près de cent ans, il a été retenu que la norme linguistique de la langue des signes privilégierait les paramètres spatio-temporels et non une linéarité rappelant la langue vocale. C'est pourquoi, la présence du français par le biais de la dactylologie¹¹ ou encore du français signé¹² dans l'interprétation n'est que peu tolérée par la communauté sourde française. Néanmoins, il semble intéressant de noter que le français reste présent par le biais de la labialisation de termes français. En effet, très souvent, les signes employés par les locuteurs natifs ou non sont accompagnés d'une articulation sans voix du terme français associé à tel ou tel signe. Il est d'ailleurs remarquable que des primo-arrivants sourds apprenant la langue des signes française vont tout de suite associer aux signes cette même labialisation, sans pour autant avoir appris le français. C'est pourquoi, Séro-Guillaume (2011 : 121) précise que cette articulation doit être considérée comme une composante idiomatique de la LSF. Ainsi, même si la communauté sourde souhaite que langue des signes et français se distancient, le français reste toujours présent.

Contrairement aux langues vocales qui sont enseignées indifféremment par des natifs ou non de la langue, la communauté sourde refuse, pour diverses raisons, aux entendants le droit de s'immiscer dans la transmission de la langue, de peur qu'ils ne la dénaturent. Cela peut être vu comme une revanche prise face à l'interdiction imposée aux sourds d'enseigner à l'époque où l'oralisme faisait rage en Europe. D'ailleurs, cette réserve quant à la transmission de la langue par des enseignants entendants est poussée jusqu'à une réticence à l'intervention des entendants

⁹ Rééducation de la parole avec interdiction d'utiliser la langue des signes

¹⁰ Le terme de Sourd avec une majuscule est utilisé ici pour faire référence à la communauté sourde signante qui revendique son appartenance à ce groupe. Nous reprenons cette orthographe à B. MOTTEZ, *Les sourds existent-ils ?*, *op. cit.*

¹¹ Épellation manuelle d'un terme

¹² Les signes de la langue des signes sont utilisés en suivant la syntaxe du français et non pas selon les paramètres spatio-temporels inhérents à la langue.

dans tout ce qui touche à la LSF (création de néologismes notamment). C'est pourquoi, encore aujourd'hui, les interprètes ne diffusent pas les néologismes qu'ils créent pour pallier l'écart lexical présent dans l'interprétation entre le français et la langue des signes.

Au contraire, aux États-Unis, la langue des signes n'a pas été interdite. Ainsi, en l'absence de rapport conflictuel entre la langue vocale et la langue des signes, la préservation de cette dernière n'est pas ressentie comme nécessaire. C'est pourquoi, la linéarité de l'ASL n'est pas problématique, et la présence de la dactylogogie ou encore de l'anglais signé dans la traduction est tolérée (Pointurier, 2014 : 35). Il en est de même en Australie par exemple, où la présence de la translittération est acceptée en milieu universitaire notamment, au même titre que l'interprétation « libre » (Napier, 2002) (interprétation standard en France).

Ainsi, l'histoire de la communauté sourde et de son rapport aux langues en présence lors d'une interprétation (tant la langue des signes que le français) a une forte influence sur la pratique des professionnels, et c'est dans ce contexte idéologique aux enjeux divers qu'exercent les interprètes en langue des signes française.

3. La place du professionnel

3.1. Des « faisant office de » à la création d'un diplôme

La profession d'interprète en langue des signes est très récente (années 1980). Auparavant, les interventions se cantonnaient principalement à ce que nous appellerions aujourd'hui « interprétation de service public » (rendez-vous médical, à la banque, chez un notaire, etc.) et le rôle d'interprète était tenu par des entendants faisant partie de la communauté sourde (le plus souvent des enfants entendants de parents sourds). Néanmoins, n'ayant alors pas conscience de faire vraiment de l'interprétation, ces « faisant office » d'interprètes s'immisciaient à leur gré dans les échanges entre les participants, ne laissant pas à la personne sourde la possibilité d'exercer pleinement son droit de citoyen. La profession n'étant pas encore née, il n'existait pas de code éthique pour la régir, et ces « interprètes » n'avaient pas réalisé toute la responsabilité qui incombait à leur rôle.

Avec le Réveil Sourd dans les années 1975 et la prise de conscience de la part des Sourds de leur langue, leur culture et leurs droits, la nécessité d'avoir recours à des interprètes formés se

fait ressentir. Le champ des interventions des interprètes se diversifie et se complexifie. Les militants sourds sollicitent les pouvoirs publics pour parler de leurs droits, organisent des conférences de sensibilisation sur des thèmes tels que l'éducation des enfants sourds, la linguistique de la langue des signes, etc. C'est pourquoi, en 1978 est créée la première association d'interprètes en langue des signes : l'ANFIDA (Association Nationale Française des Interprètes pour Déficients Auditifs) qui va se pencher sur la création d'une formation à destination des interprètes de manière à asseoir la profession et à la démarquer de son rôle social. Le principe d'interprétation est défini sur le modèle de celui des interprètes en langue vocale : il s'agit de passer d'une langue et d'une culture à une autre. D'ailleurs, en 1987, Benoît Kremer, interprète en langue vocale membre de l'AIIC (Association Internationale des Interprètes de Conférence), définit le métier d'interprète en langue des signes comme suit :

Il n'est pas superflu de commencer par définir le rôle de l'interprète Français / Langue des Signes. La présence dans le monde des Sourds de nombreux travailleurs sociaux ayant jusqu'ici rempli des fonctions de liaison entre entendants et sourds, empêche souvent une délimitation claire entre leurs rôles respectifs. L'interprète agit comme un intermédiaire entre deux groupes qui, par leur langue et leur culture, ne peuvent se comprendre sans lui. Son rôle est donc de permettre les échanges de pensées, en transmettant dans une langue un message prononcé dans une autre. Rien de moins. C'est ici qu'il diffère de « l'âme charitable » qui prête son concours à une situation où les intervenants se comprennent mal, rien de plus. C'est ici qu'il se distingue du travailleur social qui doit personnellement intervenir dans les problèmes des sourds, tenter d'y remédier, entreprendre des démarches, donc agir à leur place, tandis que l'interprète n'agit que sur la forme de la relation, laissant aux personnes concernées le soin de régler leurs problèmes. (Quipourt et Gache, 2003 : 108)

Il s'agit donc bien ici de se détacher du rôle social qui jusqu'à présent était attribué aux interprètes en langue des signes, pour se rapprocher du rôle et de la place occupés par les interprètes en langue vocale.

En partenariat avec l'INJS (Institut National de Jeunes Sourds de Paris), en 1980 est créé le premier diplôme appelé alors « Capacité communicationnelle du premier degré » (Bernard, Encrevé et Jeggli, 2007 : 29). Cette formation avait pour but d'évaluer le niveau d'expression des candidats et non pas leurs compétences traductionnelles. Il est intéressant de noter que, comme dans de nombreux pays, cette première formation s'est créée dans les réseaux concernés

par la surdité, et non dans les milieux universitaires, le jury de cette première formation étant constitué de sourds, d'entendants et de personnalités du ministère de la santé (*Ibid.*). En 1981, une réflexion est menée sur la création d'une sorte de stage de plusieurs jours permettant la délivrance d'une certification du deuxième degré : « Capacité Communicationnelle du deuxième degré ». Cette formation en partenariat avec le CPSAS (Centre de Promotion Sociale des Adultes Sourds) permet là encore de valider uniquement le niveau d'expression en langue des signes et non pas les compétences traductionnelles des professionnels Pointurier, 2014 : 45). Ce n'est qu'en 1983 que l'ANFIDA réfléchit à un rapprochement avec des institutions académiques pour la mise en place d'une formation plus ambitieuse. C'est ainsi qu'en partenariat avec le CPSAS et le département de LEA de l'université Paris 8 est lancé le premier Diplôme de Premier Cycle Universitaire d'Interprètes pour Déficients Auditifs (DPCU-IDA). Néanmoins, les étudiants n'étant pas satisfaits du contenu de la formation et de l'intitulé qui faisait référence aux « Déficients Auditifs » à une époque où les sourds militaient pour la reconnaissance de leur statut et de celui de la langue des signes, une seule promotion sortira diplômée de cette formation (*Ibid.*). En 1986, l'ANFIDA (alors devenue ANILS : Association Nationale des Interprètes en Langue des Signes) se rapproche de l'ESIT (Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs) pour la mise en place d'une formation d'interprète de conférence accueillant des étudiants ayant une bonne maîtrise de leurs langues de travail. La formation commence alors à s'éloigner des milieux de la surdité pour se rapprocher d'un ancrage plus académique et professionnel. Néanmoins, il faudra attendre 1992 pour que cette formation ouvre et donne droit à un diplôme universitaire. Entre-temps, en 1988, l'association SERAC (Sourds Entendants Recherche Action Communication) ouvre ses portes et organise une formation à l'interprétation en langue des signes, en partenariat avec l'Université Paris 8, dont le diplôme est reconnu par la communauté sourde. Les exigences de formations de haut niveau et de qualité se faisant plus prégnantes, la nécessité d'un diplôme de Master se fait alors ressentir et les premières promotions seront diplômées en 2006. Les formations de l'ESIT et SERAC-Paris 8 (aujourd'hui, cette formation n'est plus dispensée que par l'Université Paris 8, suite à la fermeture de l'Association SERAC en 2017) seront rejointes par trois autres formations qui ouvriront tour à tour leurs portes en France : en 2002 à l'Université Lille 3, en 2005 à l'Université Toulouse 2 en partenariat avec le CETIM (Centre de Traduction, Interprétation et Médiation Linguistique) et en 2012 à l'Université de Rouen (la formation de Rouen avait ouvert une première fois en 2007, mais a avorté).

Le paysage de la formation à l'interprétation en langue des signes s'est donc bien étoffé ces dernières années, passant d'une inexistence totale en 1980 à la présence désormais de cinq formations sur le territoire français. La qualité des diplômes a elle aussi bien évolué, passant d'un diplôme de reconnaissance de compétences en langue par le milieu associatif sourd à un diplôme de reconnaissance des compétences en interprétation de niveau Bac+5 délivré par les instances universitaires. En revanche, si l'on s'arrête un peu plus sur la formation dispensée par ces écoles, certes elles sont de niveau Master, mais les contenus enseignés sont différents. En effet, deux approches se font face : l'approche linguistique et l'approche traductologique. Il pourrait être intéressant de se demander si plutôt que de les opposer, ces deux approches ne pourraient pas être complémentaires. Il est aussi important de noter que, mis à part au CETIM à Toulouse l'interprétation LSF / anglais n'est enseigné dans aucune des quatre autres écoles d'interprétation. Or, l'anglais, langue internationale par excellence est de plus en plus employée dans les conférences, colloques, et même les réunions d'équipes des entreprises internationales et la demande d'interprétation entre l'anglais et la LSF est croissante. Il pourrait alors être intéressant de réfléchir à la mise en place d'une formation universitaire permettant aux interprètes compétents dans ces trois langues de se sentir plus légitimes d'intervenir dans ces situations, grâce à la délivrance d'un diplôme. Quelques cours d'anglais sont dispensés dans ces quatre écoles, permettant uniquement une initiation à la recherche internationale sur l'interprétation en langue des signes. Malgré cela, celle-ci peine à s'installer en France au vu des lacunes des étudiants français dans cette langue.

Il est cependant à noter qu'en Europe et aux États-Unis, l'offre de formation n'est pas uniformisée. En France, il est désormais nécessaire de posséder un Master 2 en interprétation français / langue des signes française pour prétendre à un poste dans ce domaine. De plus, les formations françaises se déroulent sur deux ans. Après l'obtention d'une licence, les étudiants souhaitant entrer dans une des cinq écoles précitées, peuvent y prétendre à condition de maîtriser leurs langues de travail. Dans d'autres pays européens, en revanche, la maîtrise des langues n'est pas toujours une condition *sine qua non* à l'entrée en école d'interprétation. Une étude menée par l'EFSLI (European Forum of Sign Language Interpreting) en 2012 démontre qu'en Europe, 68 % des formations sont accessibles sans connaissance préalable des langues, alors que 12 % en exigent une maîtrise parfaite (les autres écoles demandent un niveau pouvant aller de débutant à intermédiaire). Il est alors intéressant de se questionner sur la simultanéité de l'apprentissage de la langue et des tactiques d'interprétation : une langue en construction permet-elle un recul suffisant pour l'acquisition des techniques propres à l'interprétation ? La

forte présence de la translittération ne peut-elle pas s'expliquer par cela ? En ce qui concerne les États-Unis, il est important de noter que l'offre de formation n'est pas uniforme sur l'ensemble du territoire américain et peut varier du niveau « certificate » au niveau « graduate » (Master) en passant par des niveaux « bachelor » (licence) ou encore « associate » (BTS)¹³. Majoritairement, les formations proposent des diplômes de niveau « associate ». Là encore, il est possible de s'interroger sur le niveau avec lequel ces interprètes diplômés interviennent ensuite sur le terrain. N'ont-ils pas des lacunes dans certains domaines ? Sont-ils suffisamment armés pour faire face à toutes les situations dans lesquelles ils sont amenés à intervenir ? (Pointurier, 2014)

3.2. La création d'un code déontologique

3.2.1. Historique de l'Association Française des Interprètes en Langue des Signes Française (AFILS)

L'association des interprètes en langue des signes a joué, comme nous venons de le voir, un rôle important dans la mise en place des formations. Cette association a changé de nom à diverses reprises, l'évolution des considérations sur la surdité et sa communauté ayant un impact sur la création identitaire de cette structure. En effet, l'appellation ANFIDA et sa référence aux « Déficients Auditifs » a été remplacée par ANILS (Association Nationale des Interprètes en Langue des Signes) en 1986. « L'évolution de la perception de la langue des signes de la part des sourds et de bon nombre d'interprètes se répercute sur la pratique de l'interprétation, ce qui pousse ces derniers à redéfinir leur profession. » (Quipourt et Gache). Les associations de sourds militants étant contre cette vision déficiente du handicap, il était nécessaire de changer le nom de l'association des interprètes pour ainsi porter les considérations et les revendications de la communauté sourde.

Néanmoins, la mise en place d'une relation de confiance entre les deux communautés est difficile, dans un contexte où l'une a toujours eu un rapport dominant sur l'autre. C'est en 1987 qu'a lieu à Albi le premier symposium des interprètes européens en langue des signes. Le malaise latent existant entre les interprètes en langue des signes et la communauté sourde a alors été exposé par Arlette Morel, personnalité influente de la communauté sourde et alors

¹³ *Registry of Interpreters for the Deaf*, <https://rid.org/>, consulté le 6 novembre 2019.

directrice du CPSAS. Lors de son discours, elle reproche publiquement aux interprètes présents (des interprètes français, mais également de toute l'Europe et des États-Unis) leur manque de neutralité, leur mainmise sur la communauté sourde et surtout leur manque de formation. Il est vrai que si la professionnalisation des interprètes a été un chemin long et compliqué pour ces derniers, elle ne s'est certainement pas faite sans heurt du côté de la communauté sourde non plus. Certes, ils retrouvaient leurs droits de citoyens et pouvaient s'exprimer en leur nom, leur famille faisant office d'interprète n'intervenant plus à leur place, mais ils se retrouvaient face à des interprètes qu'ils ne connaissaient pas et qu'ils devaient laisser entrer dans leur sphère personnelle. C'est pourquoi, pour rassurer la communauté sourde sur leurs intentions, les interprètes ont souhaité se rapprocher d'eux pour collaborer sur la constitution d'une profession qui les concerne directement. L'ANILS va changer de nom pour devenir l'ANPILS (Association Nationale Pour l'Interprétation en Langue des Signes). Le bureau de l'association est entièrement constitué de sourds influents et militants de manière à permettre à la communauté sourde de reprendre confiance en ces nouveaux professionnels envers lesquels ils étaient réticents. C'est pour cela qu'il est question d'Association POUR l'Interprétation en Langue des Signes, le but de celle-ci étant de réfléchir ensemble à la professionnalisation des interprètes. Il peut s'agir d'une sorte de renversement des rapports de force dominant / dominé. Cette période durant laquelle la communauté sourde a géré l'association des interprètes a duré jusqu'en 1995 où l'ANPILS est devenue l'AFILS (Association Française des Interprètes en Langue des Signes) telle qu'on la connaît aujourd'hui. Le changement des statuts donnant éligibilité et droit de votes aux seuls interprètes diplômés, les sourds quittent l'association pour en redonner les rênes aux interprètes. En 2008, une formation aux « Métiers de l'information et de la communication : traduction et interprétation » accessible aux sourds voit le jour au sein de l'Université Toulouse 2 Le Mirail (désormais Université Toulouse 2 Jean Jaurès). Les premiers traducteurs sourds sont formés et peuvent désormais adhérer à l'AFILS qui devient alors l'Association Française des Interprètes et traducteurs en Langue des signes, mais garde l'acronyme AFILS¹⁴.

¹⁴ *AFILS : Association française des interprètes et traducteurs en langue des signes*, <http://www.afils.fr/>, consulté le 15 février 2017.

3.2.2. Le code déontologique

L'approche sociale de l'interprétation ayant été abandonnée et les interprètes se professionnalisant, la nécessité de réguler les pratiques et d'éviter les dérives s'est faite ressentir. C'est pourquoi en 1988, pour asseoir la confiance entre sourds et interprètes, sera rédigé le code déontologique de la profession, encore appliqué aujourd'hui. Ce garant de la profession a été copié sur le modèle de celui de l'AIIC (Association Internationale des Interprètes de Conférence) et s'appuie sur trois piliers : neutralité, fidélité et secret professionnel.

Aujourd'hui, en France, l'AFILS reste encore la seule association d'interprètes en langue des signes. Elle compte environ 160 membres¹⁵ pour un total d'environ 450-500 interprètes en langue des signes en activité en France¹⁶.

Il est important de noter également qu'il existe une Association européenne des interprètes en langue des signes : EFSLI (European Forum of Sign Language Interpreting). Suite au symposium européen à Albi en 1987, la nécessité d'un partage des pratiques professionnelles de manière à améliorer la qualité des prestations en Europe s'est fait ressentir. Néanmoins, ce n'est qu'en 1993 que l'EFSLI naîtra officiellement. Son rôle est d'encourager la réflexion autour du métier et son uniformisation en Europe, de promouvoir la reconnaissance de l'interprétation en langue des signes en Europe et la recherche scientifique sur cette profession¹⁷.

Enfin, en 2003, à Montréal, sera créée l'association internationale des interprètes en langues des signes : WASLI (World Association of Sign Language Interpreters). La réflexion autour de la création d'une telle structure a débuté en 1975, mais elle ne verra le jour que 30 ans plus tard. Elle a pour rôle de soutenir la création d'associations d'interprètes en langue des signes dans des pays qui n'en ont pas, d'encourager le travail des interprètes en signes internationaux, mais également d'encourager la recherche sur la profession et d'organiser des conférences et des séminaires sur différents thèmes en lien avec le métier¹⁸.

¹⁵ Chiffres récoltés au 29/08/2021 sur le site de l'AFILS

¹⁶ Il n'existe pas de recensement précis du nombre d'interprètes diplômés en activité en France. Ces chiffres sont diffusés dans la communauté des interprètes, mais aucune enquête précise n'existe à ce sujet. En effet, de nombreux collègues ne travaillent pas à temps plein, d'autres se forment à l'interprétation, exercent un temps, puis arrêtent, c'est pourquoi il est difficile d'obtenir des chiffres précis à ce sujet.

¹⁷ *Efsli | European Forum of Sign Language Interpreters* |, <https://efsli.org/>, consulté le 18 février 2017.

¹⁸ *WASLI — World Association of Sign Language Interpreters*, <https://wasli.org/>, consulté le 18 février 2017.

3.3. L'interprète en langue des signes : un interprète de service public ?

Lorsque l'on parle d'interprétation, tout un chacun pense à l'interprétation de conférence, versant le plus connu, mais également le plus gratifiant de ce métier. Le deuxième versant de cette profession, longtemps considéré comme le parent pauvre de l'interprétation de conférence est celui de « l'interprétation auprès des minorités linguistiques [...] au sein même de nos sociétés. » (Pointurier, 2016-a). Il est important de noter que, contrairement à l'interprétation de conférence, il n'existe pas de terme fixe pour s'y référer. Elle est ainsi tour à tour nommée « interprétation ou médiation sociale », « interprétation communautaire », « interprétation de liaison », « médiation interculturelle » ou encore « interprétation de service public ». C'est ce dernier terme que nous utiliserons, en référence à l'ouvrage de Pointurier (*Ibid.*) : *Théories et pratiques de l'interprétation de service public*.

Lorsque l'on parle d'interprétation de conférence, on imagine immédiatement une situation monologique dans laquelle un orateur s'exprime à destination d'un public. La principale différence entre les interprètes de conférence et ceux de service public vient du statut des participants à l'interaction. Dans le cas où ils ont le même statut (ministres de deux pays, chefs d'états, etc.), les interlocuteurs ont la même emprise sur la situation et le pouvoir est réparti de manière uniforme entre les acteurs. Dans ce cas-là, on considère cette forme d'interprétation comme de l'interprétation de conférence, même si les échanges ont lieu en comité restreint. Ici, le terme de conférence peut être utilisé au sens de G. Ouvrard qui définit cela comme une « assemblée de personnes qui discutent d'une ou plusieurs questions d'importance. » (Ouvrard, 81). D'ailleurs ces interprètes travaillent souvent vers leur langue maternelle, chaque délégation venant avec son propre interprète.

En revanche, dès lors que les échanges ont lieu dans une situation asymétrique, où l'un des participants a un statut social plus élevé et est en position de pouvoir par rapport à l'autre, on peut parler d'interprétation de service public. Généralement la personne qui est en position dominante fait partie de la communauté majoritaire du pays et en parle la langue. Le second est donc socialement dominé et n'a pas de pouvoir sur la communication. Ici l'interprète se retrouve au centre des échanges, travaille dans les deux sens de traduction et doit faire face à une multitude de contraintes d'ordre technique, sociologique, psychologique ou éthique. La base de données d'expériences DPH¹⁹ définit l'interprète de service public comme suit :

¹⁹ Dialogues, propositions, histoires pour une citoyenneté mondiale

Le rôle de l'interprète communautaire [de service public] est complexe car il ne s'agit pas seulement de traduire et d'interpréter. Il y a beaucoup d'autres aspects en jeu. En plus de très bonnes connaissances linguistiques, d'une capacité d'écoute active, d'analyse simultanée et de mémorisation, l'interprète communautaire doit détenir quelques compétences supplémentaires. La connaissance des différences culturelles, la capacité de communication, la finesse de la perception, l'évaluation et le tact pour agir de façon adéquate et au bon moment sont requis. Nous devons bien estimer quand nous pouvons parler, quand nous devons nous taire, comment s'approcher des gens qui sont issus de milieux sociaux différents et comment demander ou donner une information.²⁰

Il est bien visible ici que l'interprète de service public doit posséder de multiples compétences professionnelles quant aux techniques et tactiques d'interprétation mais également des compétences relationnelles. Tout comme l'interprète de conférence, il doit connaître les différences culturelles entre les deux communautés pour lesquelles il traduit de manière à rendre tout le sens et le vouloir dire du discours. Néanmoins, il doit aussi posséder des compétences relationnelles lui permettant d'agir selon les règles de bienséance dans les diverses situations dans lesquelles il intervient.

Les interprètes de service public sont donc de réels ponts culturels entre les deux communautés en présence. Ils sont les seuls à connaître les codes de bonne conduite et les codes culturels des deux communautés. « Interpréter ce n'est pas seulement transmettre un message entre deux langues, mais aussi entre les deux cultures et deux communautés qui utilisent ces langues. » (Pergnier, 1978)²¹. Il est donc primordial pour eux de prendre conscience de leur responsabilité dans le bon déroulé de l'échange.

L'interprétation dite de liaison (dans son acception en interprétation en LS qui inclut l'interprétation communautaire) implique souvent une minorité linguistique et culturelle face à un modèle social qui impose ses normes. Les participants n'ont pas toujours le même bagage et les interprètes sont généralement les seuls dans la pièce, conscients du fossé culturel qui les sépare. (Pointurier, 2014 : 72)

²⁰ *Quelques réflexions sur le rôle d'interprète communautaire*, <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-8266.html>, consulté le 18 mars 2021.

²¹ « Interpretation is not simply the conveyance of meaning between two languages, but rather, between two languages and the communities and cultures of the people who use them. »

Les interprètes en langue des signes sont, depuis quelques années, amenés à traduire davantage de conférences (meetings politiques, colloques, séminaires, débats à l'Assemblée nationale, traduction de journaux télévisés, etc.). Néanmoins, leurs principales interventions restent dans les domaines de la santé, la justice, ou encore l'éducation, ils n'en restent donc pas moins des interprètes de service public. L'interprétation lors de situations dialogiques reste le cœur de ce métier. Les métiers d'interprète de conférence et d'interprète de service public sont donc deux métiers très différents, chacun avec ses particularités.

Il est alors intéressant de remarquer que l'interprétation de conférence a pu se normaliser par la création au sein de l'AIIC de règles et de conditions de travail uniformisant les pratiques dans la plupart des pays du monde. L'interprétation de service public, dans les pays où elle est la plus structurée, s'est également dotée de codes déontologiques visant à unifier les pratiques. Néanmoins, les professionnels se sont souvent inspirés du code des interprètes de conférence, comme nous l'avons vu avec les interprètes en langue des signes en France. Or, la diversité des situations rencontrées en interprétation de service public ne sont pas prises en compte par le code de l'AIIC. Et pour cause, les interprètes de conférence, à la création de leur code déontologique, se sont penchés sur leurs propres conditions de travail, bien différentes de celles des interprètes de service public. Peu à peu, de nombreuses structures professionnelles se sont rendu compte de l'inadéquation du code déontologique de l'AIIC pour leurs problématiques et ont reconsidéré leur métier et le code qui devait le régir au regard des problématiques liées à leurs interventions :

La dernière communication de Miriam Schlesinger en 2010 à Paris aux Assises de la Traduction et de l'Interprétation concernant les interprètes communautaires²² ira dans ce sens, en exposant qu'il n'est pas réaliste de demander aux interprètes de placer la pluralité des normes communicationnelles relatives à l'ensemble des situations rencontrées dans un seul cadre éthique valable pour le tout. Elle propose de considérer les normes éthiques non pas comme un point de vue unique qui serait la posture professionnelle idéale de l'interprète, mais d'envisager la pluralité des situations comme autant de composantes possibles d'un même cadre éthique dont les contours s'adapteraient à chaque situation de communication (juridique/judiciaire, médicale, conférence, pédagogique, etc.), et ce pour que les parties en présence (dont l'interprète) puissent trouver rapidement leur place. L'objectif défendu par Schlesinger est d'optimiser la situation de

²²Assises de la traduction et de l'interprétation. Communication scientifique lors de la table ronde n°4 : « traduction et interprétation, pare-feu contre les discriminations », Paris le 8 octobre 2010.

communication en rendant les interactions plus fluides, minimisant ainsi l'impact de l'interprète.
(Pointurier, 2014 : 76)

4. Déontologie ou éthique pour l'interprète en langue des signes ?

Comme nous l'avons déjà souligné, lors de la création de leur code déontologique, les interprètes en langue des signes française se sont inspirés de celui de l'AIIC. Or, celui-ci ne prend pas en compte la pluralité de situations auxquelles les interprètes en langue des signes française se confrontent. Il semble donc compliqué de vouloir imposer ces règles de conduite à une profession qui ne relève pas du même champ d'intervention.

D'ailleurs, les interprètes en langue des signes ont la particularité d'intervenir dans tous les domaines traités généralement de manière séparée dans la littérature traductologique : conférence, judiciaire, social, éducation, santé, etc. Un seul et même code pour régir tous ces domaines semble donc être une chimère. Si les principes de secret professionnel, c'est-à-dire le fait de ne pas divulguer les informations traduites lors d'un rendez-vous et celui de fidélité au discours, à savoir traduire dans le respect de l'intention du locuteur, nous semblent applicables tels quels à l'interprétation de service public, celui de neutralité nous semble en revanche plus discutable. En effet, quelle définition recouvre ce concept ? Est-il applicable de la même manière en interprétation de service public et en interprétation de conférence ? Avant de revenir sur la définition de ce terme et de le mettre en parallèle avec le concept d'impartialité, il nous semble intéressant de revenir sur les termes de déontologie et d'éthique.

4.1. Définitions

4.1.1. *Déontologie et éthique*

Les concepts d'éthique et de déontologie sont souvent employés indifféremment pour faire référence à une même réalité. Mais sont-ils si similaires que l'on peut le croire, ou couvrent-ils des champs sémantiques différents ?

Une différence étymologique est tout d'abord à noter. Le terme de déontologie vient du grec *Déontos* qui signifie « ce qu'il faut », « ce qui nous oblige » (Denis, 2010), alors que le terme d'éthique vient de différents mots grecs : *éthica-* qui signifie « morale », *êthikon* qui signifie « neutre » et *êthikos* qui signifie « ce qui concerne les mœurs » (*Ibid.*).

Il convient désormais de s'arrêter sur la différence sémantique entre ces deux termes. La principale différence vient du fait que l'éthique renvoie aux comportements d'un individu, à ses valeurs au sein d'une communauté, alors que la déontologie, elle, renvoie aux comportements et pratiques à adopter au sein d'une profession, de manière à les harmoniser entre tous les professionnels. L'éthique est propre à chacun, elle permet de trouver, selon nos propres valeurs, une solution à un problème donné et ne revêt pas de caractère obligatoire. La déontologie, elle, permet de donner à un groupe de professionnels « des éléments communs afin de faciliter la définition de la qualité et son évaluation » (Isaac et Mercier, 2000 : 15). La déontologie serait donc une sorte de compromis entre plusieurs éthiques. Elle permet d'harmoniser les comportements de chacun au sein d'une même profession afin d'éviter les dérives et est donc rattachable à des notions d'obligation et de devoir. En cas de manquement aux codes déontologiques, un recours en justice est possible. L'éthique est donc un ensemble de règles intra-personnelles quand la déontologie est un ensemble de règles collectives.

Il existe néanmoins deux sortes de codes déontologiques : ceux édictés par le gouvernement sous forme de décret (pour les professions médicales ou juridiques par exemple) et ceux qui relèvent davantage d'un consensus à l'intérieur d'une profession pour harmoniser les pratiques et éviter les dérives (celui des assistantes sociales, celui des psychologues, etc.).

4.1.2. *Neutralité et impartialité*

« La personne neutre s'abstient de toute décision personnelle » (Jeangene Vilmer, 2011 : 14). Tout comme la déontologie, la neutralité semble s'imposer aux individus, ceux-ci ne pouvant

décider par eux-mêmes et répondant à une règle extérieure. Dans l'article « la neutralité ou l'illusion de justice », l'auteur précise :

La personne impartiale n'est pas neutre, elle n'a pas les mains liées, elle exerce ses choix au nom de la mission de sa société ou de Bien Commun. En revanche, la personne neutre va s'imposer d'être en équilibre entre côté gauche et côté droit. Elle prendra ses décisions de manière à ne pas pencher ou ne pas sembler pencher d'un côté ou de l'autre. Ses décisions seront sans saveur, incolores, inodores et ne serviront probablement pas la mission de l'organisation. (Moret, 2011)

Du fait de sa neutralité, le professionnel n'est pas libre de ses choix. La neutralité s'impose à lui, et il doit essayer de ne pas pencher pour l'une ou l'autre des parties en présence. Néanmoins, cela est très difficile, voire impossible : « On ne peut jamais être neutre » (*Ibid.*), la subjectivité étant le propre de l'être humain.

Pour ce qui est de l'impartialité, comme le précisent les divers dictionnaires, il semblerait qu'étymologiquement ce concept signifie « ne pas prendre parti ». Or selon certains auteurs, cette assertion est fautive. Pour eux, être impartial, c'est prendre parti, mais sans préférence personnelle. Cela implique une décision de la part du sujet impartial, et c'est en cela que ce concept est différent de celui de neutralité.

Contrairement à ce qu'indique l'étymologie du mot, être impartial n'est pas ne pas prendre parti. C'est lorsque l'on prend parti, le faire sans préférence personnelle. L'impartialité, contrairement à la neutralité, implique donc une décision. L'impartial choisit, le neutre s'abstient de le faire. (Jeangene Vilmer)

Ainsi, être impartial implique de prendre une décision personnelle et non imposée. Extension du terme « parti », le terme « partial » se rapporte à un groupe organisé partageant des idées communes. Ce n'est que plus tard que le mot « parti » s'est trouvé lié au concept de « parti politique » et qu'une « personne partiale » est devenue une personne attachée aux idées de ce parti, concevant et mettant en avant une certaine idéologie et parfois certains préjugés (Moret).

C'est pourquoi, contrairement à ce que l'on pourrait penser, toute compétence dans un domaine implique une partialité « juste », et le partage des idées d'un groupe. Moret (*Ibid.*) prend l'exemple du juge qui est partial envers la justice puisqu'il en a un préjugé favorable. En

revanche, dans son administration de la justice, il doit être sans parti pris. C'est pourquoi, « être impartial » implique d'exercer ses compétences et de prendre les décisions qui s'imposent face à une situation donnée. La personne impartiale doit avoir une certaine capacité de discernement afin de pouvoir exercer ses choix en fonction de la mission du client. Contrairement à la personne neutre, la personne impartiale n'a pas les mains liées, elle prend ses propres décisions selon son éthique et les situations face auxquelles elle se trouve.

C'est pourquoi, nous préférons employer le terme d'impartialité en ce qui concerne l'interprétation en langue des signes, de manière à mettre en évidence la place prépondérante que l'interprète occupe dans les échanges.

4.2. Le mythe de la neutralité en interprétation de service public

Wadensjö (1998) questionne la notion de « neutralité » en lien avec l'exercice de l'interprétation. En effet, lors de ses recherches auprès d'interprètes en milieu judiciaire, elle interroge les professionnels après leur prestation. Il ressort de ces interviews qu'ils se sentent en conflit entre la théorie et la pratique, entre la déontologie qui s'impose à eux, et leur éthique professionnelle.

Neutralité, détachement et impartialité sont des notions clés de l'éthique professionnelle des interprètes. (Colin et Morris 1996, Berk-Seligson 1990 : 227-38) Mais en pratique, que signifient ces notions ? Beaucoup d'interprètes que j'ai rencontrés ont exprimé leurs difficultés à comprendre, et décrire l'impartialité dans leur travail quotidien mais également leur difficulté à s'y préparer. (*Ibid.*)²³

Pour définir la notion de neutralité, elle met en avant le fait qu'il faut faire attention à l'emploi de ce mot. En effet, l'interprète doit respecter une certaine neutralité envers les discours des personnes en présence. En revanche, dans son comportement envers les participants à l'interaction, l'interprète ne doit pas être « distant ». C'est là toute la dimension du principe de

²³ « Neutrality, detachment and impartiality are key notions in the professional ethics of interpreters (Colin and Morris 1996, Berk-Seligson 1990: 227-38). But what do these notions mean in practice? Many interpreters I have met have expressed trouble with understanding, preparing for, and describing impartiality in their everyday work. »

neutralité : ne pas intervenir dans les échanges, tout en prenant part à la situation de communication.

Metzger (1999), considère, elle aussi, la traduction comme ne se faisant pas uniquement entre deux langues. Les normes culturelles des parties en présence sont à prendre en compte, ce qui implique que l'interprète ne soit pas aussi neutre que beaucoup le préconisent. Elle a analysé un corpus d'entretiens médicaux (*Ibid.*), afin de mettre en évidence les tours de parole de l'interprète. Elle a observé que 8% des discours produits par l'interprète ne relèvent pas de la traduction à proprement parler. Ces discours permettent au professionnel de maintenir le flux des interactions ou bien de faire répéter un participant. La plupart de ces discours sont prononcés en bimodal (en langue orale et langue des signes en même temps) (*Ibid.* : 98), mais certains sont dans une seule langue et la grande majorité de ces derniers sont uniquement à destination de la personne sourde (*Ibid.* : 157). Cela vient étayer le fait que l'interprète « neutre » et « distant », comme beaucoup le préconisent ne peut exister sur le terrain. L'interprète ne peut s'empêcher de prendre parti. C'est pourquoi, pour cette auteure, si les interprètes acceptaient leur rôle de participants à l'échange et admettaient le paradoxe de l'interprète (calqué sur « The Observer's Paradox »), ils ne chercheraient pas à tout prix à être neutres, mais plutôt à minimiser leur impact sur la situation. « Le paradoxe de l'interprète existe car les interprètes se trouvent confrontés au fait de vouloir rendre accessibles des échanges dans lesquels ils ne prennent pas part, alors qu'ils sont physiquement présents et interagissent avec les participants. » (*Ibid.* : 47)²⁴.

Roy (2000) appuie également cette idée en précisant que la seule présence d'un interprète dans une situation peut influencer les échanges. Les participants à l'échange vont pouvoir le voir comme un allié ou comme un intrus, ce qui aura indéniablement un impact sur les discours prononcés et sur l'issue de la situation. Elle poursuit en pointant du doigt le fait que les normes de fidélité et de neutralité ont été posées avant même que la recherche ne se soit penchée sur ce qu'il se passe réellement en interprétation. Pour elle, les directives précisant ce que l'interprète ne doit pas faire sont très présentes dans les codes déontologiques mais il n'est aucunement fait mention de ce qu'il peut ou doit faire en situation dialogique. Pour cette auteure, il serait intéressant de mesurer la manière dont une situation évolue par la seule présence d'un interprète pour adapter le code éthique à la réalité du terrain. D'ailleurs, Napier (2010), abonde en ce sens.

²⁴ « The Interpreter's Paradox exists because interpreters are faced with the goal of providing access to interaction of which they are not a part, while they are, in fact, physically and interactionally present. »

Il est souvent plus facile de définir le rôle d'un interprète en décrivant les tâches et les comportements qui doivent être considérés comme ne faisant pas partie de ses fonctions : donner des conseils, donner des informations, être un soutien émotionnel et physique, résoudre les problèmes, enseigner... Le rôle de l'interprète est de faciliter la communication entre une personne sourde et une personne entendante, en prenant des décisions linguistiques et culturelles appropriées pour faire passer le message d'une langue et d'une personne vers une autre. (Napier, McKee et Goswell, 2010 : 65)

Llewellyn-Jones et Lee (2014) ont eux aussi abordé la notion de neutralité. Dans la lignée des recherches précédentes, ils s'interrogent sur l'importance de répondre à une sollicitation adressée directement à l'interprète, et s'accordent pour dire que ne pas y répondre n'est pas une preuve de neutralité, bien au contraire. « Ne pas répondre à une sollicitation n'est pas vu comme un signe de neutralité, mais plutôt comme un signe de désapprobation ou de non-compréhension ; une réaction ambiguë mais néanmoins puissante. » (*Ibid.* : 28)²⁵. Pour ces deux interprètes, la neutralité extrême qui est apparue avec la création du modèle de la machine (que nous aborderons dans la prochaine partie) n'a eu que des conséquences inattendues : la déshumanisation de l'interprète et la confusion pour les participants. En effet, le désintéressement entraîne une forme d'inhibition. Ainsi, si l'orateur pose une question à l'interprète à laquelle il ne répond pas, cela sera davantage néfaste pour la suite de l'échange qu'une courte réponse. C'est pourquoi, « les réponses des participants à l'échange aux demandes sont aussi importantes que les demandes elles-mêmes. » (*Ibid.*)²⁶

Tout comme Metzger, les deux auteurs précisent que la neutralité n'est qu'un mythe et qu'elle ne peut exister comme telle.

Le principe d'impartialité est vu comme un des piliers de l'interprétation professionnelle. Cependant, il n'est pas de profession qui ne pense pas l'impartialité comme un de ses principes de base. Les personnes avec qui ils travaillent voient cela comme un engagement pour leur intérêt. Les médecins souhaitent que leurs patients guérissent, les avocats veulent que leurs clients gagnent, et les professeurs souhaitent que leurs étudiants réussissent. Ce qui régule leur

²⁵ « No responses to a contribution is not seen as a sign of neutrality, but rather as a sign of disapproval or lack of understanding; an ambiguous but never-the-less powerful reaction. »

²⁶ « The responses to the contributions of the parties are as important as the contributions themselves. »

comportement est leur intégrité personnelle, et leur envie de faire le meilleur pour leurs patients, clients, étudiants. Les interprètes ne sont pas moins impartiaux que quiconque car ils font tout leur possible pour que les interlocuteurs atteignent leur but communicationnel. (*Ibid.* : 145)²⁷

Pour eux, l'interprète poursuivra le but vain d'une neutralité ou d'une impartialité sans faille. En effet, toutes les professions travaillant au contact du public, souhaitent que leurs usagers atteignent leur but. C'est pourquoi le principe de neutralité ne peut être qu'une chimère.

Il semble alors vain de ne se référer qu'à une seule déontologie, un seul code. Chacun, selon ses connaissances et sa propre éthique réagit pour répondre aux attentes d'une situation de communication bien précise. Grâce à leur concept de *Role-Space*, Llewellyn-Jones et Lee ont mis en avant que l'interprète ne peut avoir un même positionnement dans toutes les situations. Il doit au contraire s'adapter aux participants et au contexte dans lequel il se trouve. Il semble donc que le comportement de l'interprète soit différent dans chaque situation, mais en adéquation avec le contexte (participants, lieu, moment, thèmes abordés, etc.) On peut donc se demander s'il n'est pas plus judicieux de parler de plusieurs éthiques plutôt que d'une seule.

Notons qu'en janvier 2022 l'AFILS est revenue sur la définition de la neutralité dans son code déontologique. Jusque-là définie comme : « L'interprète ne peut intervenir dans les échanges et ne peut être pris à partie dans la discussion. Ses opinions ne doivent pas transparaître dans son interprétation. »²⁸, désormais la neutralité est définie comme suit :

L'interprète/traducteur·rice doit conserver une attitude neutre et impartiale lors de ses prestations. Attitude neutre : l'interprète/traducteur·rice ne doit pas intervenir délibérément dans le fond des échanges et ses opinions ne doivent pas transparaître même si elle ou il est interpellé·e à cet effet par les interlocuteur·rices. Attitude impartiale : l'interprète traite les interlocuteur·rices à égalité sans avantager les un·es au détriment des autres. Les interprètes/traducteur·rices doivent

²⁷ « Impartiality is clearly seen by the regulatory bodies as being a necessary trait of the 'professional interpreter' yet we cannot identify any other profession that views it as a condition of membership. Typically, it is a commitment to the best interests of those they work with that is regarded as fundamental. Doctors want their patients to get better, lawyers want their clients to win and teachers want their students to do well. What regulates their behavior is personal integrity and a sense of wanting to do their best for their patient, client, student. Interpreters are no more impartial than anyone else because they strive to create the best opportunity possible for the interlocutors, they are representing to achieve their conversational goals. ».

²⁸ AFILS : Association française des interprètes et traducteurs en langue des signes, <http://www.afils.fr/>, *op. cit.*, consulté le 30/12/2021

intervenir uniquement pour pouvoir établir une relation professionnelle cordiale avec leurs interlocuteur·rices et pour gérer les aspects techniques liés à l'exercice de leur travail.²⁹

L'interprète est désormais défini comme devant avoir une attitude impartiale envers les usagers sourds et entendants pour lesquels il intervient. Il lui est demandé de traiter à égalité les interlocuteurs en répondant aux règles de bienséance de la situation de communication, en prenant sa place de professionnel de la communication et en ne favorisant pas l'une ou l'autre des parties en présence.

5. L'évolution du modèle de l'interprète en langue des signes en France et en Europe

Le rôle de l'interprète en langue des signes et même plus précisément de l'interprète de service public a, depuis plusieurs années, été repensé pour s'adapter aux exigences des interactions et aux demandes des usagers. Pour faire référence au rôle des interprètes, de nombreux modèles se sont succédés. Aujourd'hui, certains ont disparu, d'autres sont toujours en vogue. Il semble alors intéressant de se pencher sur ces différents modèles pour comprendre la réalité du métier aujourd'hui.

5.1. Le modèle de l'aidant

Aussi appelé *helper model* dans la littérature internationale, celui-ci était en vogue avant les réflexions sur le métier d'interprète. Rôle tenu alors par des « faisant office de », le nom qui lui est attribué reflète bien la réalité. Au-delà du passage d'une langue à l'autre, « lesdits interprètes » assistent les usagers sourds pour surmonter leur « handicap de communication » (Napier, McKee et Goswell, 2010 : 64)³⁰ face à une communauté majoritaire qui détient le pouvoir. Néanmoins, comme Llewellyn-Jones et Lee (2014) le mettent en avant, ce modèle exclut le fait que, tout comme l'utilisateur sourd, l'utilisateur entendant a lui aussi besoin d'aide pour

²⁹ Changement voté lors de l'assemblée générale de l'AFILS le 29 janvier 2022

³⁰ « Since sign language was not recognised as a legitimate language in this era, deaf people were seen to need assistance with a « communication handicap », and the interpreter naturally filled this helping role »

communiquer s'il ne pratique pas la langue des signes (Llewellyn Jones et Lee, 2014 : 25). Ce modèle reste donc centré sur la personne sourde et ne se préoccupe pas des problèmes de communication rencontrés par la personne entendante.

5.2. Le modèle de la machine

Appelé *machine model* ou *conduit model* dans la littérature internationale, celui-ci est né lors de la professionnalisation du métier (années 1980) en opposition au modèle de l'aidant. Napier et al. (2010) le décrivent comme calqué sur celui des « interprètes de conférence en langue vocale, qui sont entendus mais pas vus dans leurs cabines. » (*Ibid.* : 64)³¹. Pour elles, il est donc inconcevable de transférer les règles inhérentes à cette profession sur l'interprétation en langue des signes, telles quelles. Harvey (2003) et Turner (2001) précisent que ce modèle est né car les interprètes souhaitaient permettre une sorte de « réparation symbolique » du préjudice causé par les « faisant office de » (Pointurier, 2014). Ce modèle s'est diffusé pour rendre aux usagers sourds la possibilité de s'exprimer en leur nom sans que l'interprète n'intervienne dans les échanges, ne conseille ou ne « fasse à la place de »

La réparation symbolique peut se décrire comme la tendance inconsciente de l'interprète à privilégier en situation d'interprétation les intérêts et les normes socio-communicationnelles de la communauté minoritaire (les sourds) au détriment de celles de la communauté majoritaire (les entendants) (*Ibid.* : 62)

Les interprètes se sont alors définis comme de simples outils de communication, présents dans l'interaction « juste pour interpréter » (Llewellyn Jones et Lee, 2014 : 26). Absents des échanges, leur rôle est de seulement faire passer le message linguistique. C'est également à cette époque qu'ils avancent pour la première fois le principe d'invisibilité encore présenté aujourd'hui comme gage de bonne interprétation. Dickinson et Turner (2009) précisent : « [...] Il est courant pour des interprètes en langue des signes de dire à leurs clients : « Imaginez que je ne suis pas là » ou « juste ignorez-moi » se recouvrant eux-mêmes d'une sorte de « cape

³¹ « [...] spoken language conference interpreters, who were heard but not seen in their interpreting booths. »

d'invisibilité. » » (*Ibid.* : 28)³². Il est important de noter qu'aujourd'hui encore, ces principes d'invisibilité et de simple outil de communication sont défendus par la communauté des interprètes, notamment en France.

5.3. Le modèle du facilitateur communicationnel

Il est nécessaire de noter que dans de nombreux pays, les interprètes ont pris du recul sur leur pratique et se sont rendus compte que le modèle de la machine était inefficace et nuisible à la communication. Ils ont alors analysé leur pratique et en sont venus à définir un nouveau modèle : le modèle du facilitateur communicationnel, aussi nommé *communicative facilitator* dans la littérature internationale. Llewellyn-Jones et Lee (2014) démontrent que ce modèle a le mérite de rendre à l'interprète toute son humanité. Désormais, il est vu comme un « être humain (avec des compétences linguistiques et interprétatives spéciales) [...] présent dans l'interaction dans un certain but, qui est de permettre à des personnes ne parlant pas la même langue de communiquer de manière efficace. » (*Ibid.* : 29)³³. Le rôle de l'interprète est alors redéfini comme prenant part à la situation de communication, et non plus comme devant rester en retrait des interactions. Participant à part entière des échanges, son positionnement permet à la situation de communication de trouver une issue favorable. C'est à lui qu'incombe la tâche de gérer les échanges de manière à ce qu'ils se déroulent le plus naturellement possible. Pour cela, il est important qu'il prenne conscience de ses responsabilités dans la situation de communication.

5.4. Le modèle du médiateur bilingue-biculturel

Aussi appelé dans la littérature internationale *bilingual-bicultural mediator* (*Ibid.*), ou *bilingual-bicultural mediator of communication* (Napier, McKee et Goswell, 2010), ce modèle prend en compte le fait que dans une situation dans laquelle intervient un interprète, certes des langues sont en jeu, mais aussi des cultures. L'interprète devient alors médiateur linguistique et

³² « [...] it is still common for SLIs (Sign Language Interpreters) to encourage their clients to “imagine that I am not here” and to “just ignore me”, covering themselves with an imaginary ‘Cloak of Invisibility’ »

³³ « [...] human beings (with specific linguistic and interpreting skills) [...] present in the interaction with a specific purpose, that is, to allow those who do not share a language to communicate effectively. »

culturel de l'interaction. Le terme de « médiateur » n'est pas à voir au sens d'aide, de soutien³⁴, mais plutôt au sens de médiation entre deux cultures ayant des modes de communication (visuo-gestuelle et audio orale) et des façons de découper le monde, différents. Dans ces cas-là, l'interprète est le seul à connaître les deux cultures en présence et donc à pouvoir amener des éléments permettant à la situation de suivre son cours malgré les différences culturelles. D'ailleurs, cela peut faire référence à la définition de la situation d'interprétation donnée par Wadensjö : *interpreter mediated interaction*, « interaction avec médiation par interprétation »³⁵. Là encore, le rôle de médiateur de l'interprète est mis en avant.

6. Conclusion

Le métier d'interprète en langue des signes est donc né dans un contexte aux enjeux politiques et idéologiques forts, qui, encore aujourd'hui, influencent la pratique des professionnels. La professionnalisation, récente, a pourtant permis une évolution qualitative des diplômes sur le territoire français, passant d'un simple diplôme de reconnaissance de compétences langagières à un Bac+5 reconnaissant des compétences dans le domaine des techniques de traduction.

Passer d'une profession non réglementée, où des « faisant office de » officiaient, à une véritable profession sanctionnée par un diplôme ne s'est pas fait sans grands changements. La création du code déontologique est donc apparue comme un des changements prioritaires, de manière à permettre aux sourds de reprendre confiance en une communauté qui jusqu'à présent les dominait. Le modèle de la machine est né en réponse à cette demande de cadre, et désormais les interprètes ont prôné l'invisibilité et se sont définis comme simples outils de communication.

En revanche, il est important de noter que si les pays européens ont su remettre en question leurs pratiques pour redéfinir leur rôle et aboutir à un modèle d'interprète bilingue-biculturel, la France est en retard, et on ne voit apparaître ce modèle que depuis quelques années chez les professionnels. La recherche traductologique dans le domaine de la langue des signes y est encore à ses débuts et la recherche internationale n'a pas vraiment réussi à s'implanter. Une des premières raisons peut être la barrière de la langue, la majorité des interprètes en langue des

³⁴ La comparaison est souvent faite avec les « intermédiaires » sourds en France présents pour faciliter la communication entre un interprète et un usager sourd ayant des difficultés de compréhension quant à la langue des signes de l'interprète (usager âgé, étranger, déficient intellectuel, ...)

³⁵ Traduction proposée par S. POINTURIER-POURNIN, *L'interprétation en Langue des Signes Française*, op. cit., p. 67

signes en France ne possédant que les deux langues nationales (vocale et signée). La recherche internationale en interprétation en langue des signes étant dominée par l'anglais, elle peine à s'installer dans un pays où peu d'interprètes maîtrisent une troisième langue. De plus, face à une société où la reconnaissance de la langue des signes et du métier d'interprète n'est pas acquise, les interprètes militent quotidiennement pour faire valoir leurs droits et ceux des sourds. La recherche sur l'interprétation en elle-même n'est alors pas considérée comme prioritaire et est reléguée au second plan. Tout cela pourrait expliquer le fait qu'au vu des avancées internationales concernant le rôle et la place de l'interprète dans les interactions, les professionnels français ne se soient que peu penchés sur leurs propres pratiques.

Chapitre 2 : La visibilité de l'interprète dans l'interaction

1. Introduction

En définissant l'interprète comme un être certes bilingue mais également biculturel (*bilingual-bicultural model*, Napier, 2002), de nouveaux principes voient le jour, remplaçant peu à peu ceux d'invisibilité et de simple outil de communication. En s'interrogeant sur leurs pratiques, les interprètes en langue des signes ont analysé, au regard de situations concrètes, leur rôle dans l'interaction, et ainsi revu leur définition du métier. La recherche internationale en sociolinguistique a permis de mettre en évidence l'apport important de l'interprète au bon déroulé des échanges. Les principes de neutralité et d'invisibilité ont alors été remis en question. Désormais, en Europe, la visibilité de l'interprète et son rôle actif dans les échanges sont défendus. L'interprète est vu comme un participant à part entière des interactions, qui gère la situation de communication pour réduire son impact sur celle-ci.

Nous nous attarderons donc désormais sur ces recherches qui ont permis de faire la lumière sur l'acte d'interprétation tel qu'il est défini aujourd'hui dans la littérature internationale. Il paraît alors important tout d'abord de revenir sur la définition d'une situation interprétée avant de s'arrêter sur le rôle et l'impact de l'interprète tel qu'il a été mis en évidence par les chercheurs.

2. Définir une situation interprétée

De nombreux auteurs ont redéfini l'acte de traduction comme acte de communication. C'est pourquoi, avant de parler d'interprétation, il semble intéressant de revenir sur le schéma de la communication tel qu'il a été posé par Jakobson (1963) :

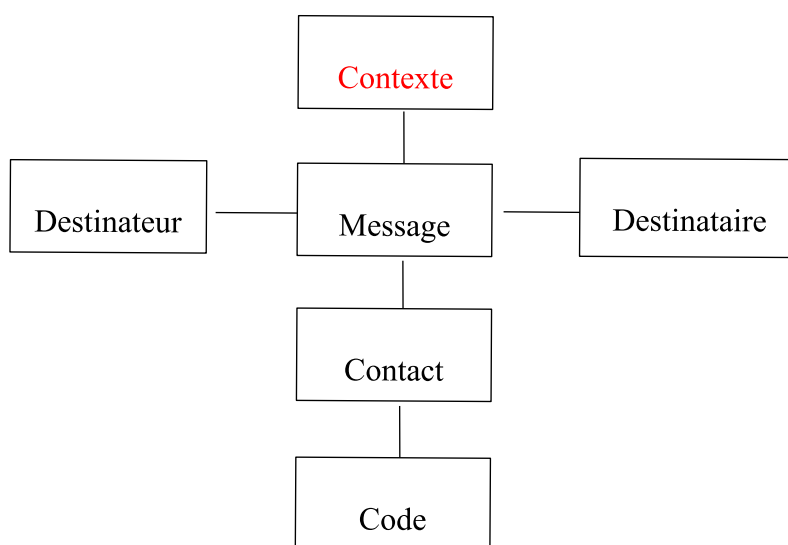


Figure 1: Schéma de la communication (Jakobson, 1963)

Ce schéma peut être transposé à l'interprétation, le professionnel étant tour à tour destinataire (lorsqu'il écoute) et destinateur du message (lorsqu'il le retranscrit). Il est donc un interlocuteur à part entière de l'échange, et doit prendre en considération le contexte sociolinguistique pour pouvoir traduire convenablement. De plus, il est intéressant de noter que Jakobson donne la même importance à la situation et au cadre dans lequel se déroule l'événement qu'aux langues en présence. Notons d'ailleurs que la notion même de sociolinguistique prouve bien qu'interpréter est certes un travail linguistique qui permet de passer d'une langue à l'autre, mais il s'agit également d'un travail sociologique, qui consiste à répondre aux attentes des participants en présence, selon les règles de bienséance inhérentes à la situation dans laquelle se déroule l'échange.

Longtemps vue comme le simple passage entre deux langues, de nombreux auteurs ont redéfini la Traduction¹ comme un acte de communication effectué dans un contexte sociolinguistique donné. C'est pourquoi, il convient tout d'abord de se pencher sur ces recherches.

¹ Les termes « Traduction » et « Traduire » avec une majuscule seront employés pour faire référence à l'acte de Traduction en lui-même, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

2.1. La théorie Interprétative de la Traduction (TIT)

Danica Seleskovitch, avec sa Théorie Interprétative de la Traduction (TIT), a amené les interprètes eux-mêmes à s'approprier la réflexion sur la Traduction. Danica Seleskovitch (1968) rompt avec la tradition linguistique en vogue jusqu'alors. Elle présente l'action de traduire comme un acte de communication, et non plus comme une simple recherche d'équivalences linguistiques. Le rôle de l'interprète est de transmettre le sens et le « vouloir-dire » de l'orateur, et non plus seulement les mots du discours. C'est pourquoi, elle avance qu'il est nécessaire pour le professionnel de posséder un « bagage cognitif » englobant à la fois d'excellentes connaissances linguistiques et extralinguistiques, une bonne culture générale et une bonne appréhension de la situation. Cela lui permettra de s'affranchir des mots pour appréhender le sens et le « vouloir-dire » de l'orateur. Seleskovitch précise que l'interprétation s'effectue en trois phases simultanées : une phase d'écoute, une phase de déverbalisation qui permet de s'affranchir des mots pour ne garder que le sens et une phase de reformulation. Bien que le concept de déverbalisation ait souvent été remis en question et malmené, il s'agit tout de même d'une révolution dans l'appréhension de l'acte d'interprétation qui n'est plus vu comme un simple acte linguistique mais plutôt comme une activité où le sens du discours est primordial. Grâce à cette phase déverbalisée, l'interprète peut appréhender le message du locuteur ainsi que son « vouloir-dire », de manière à les reformuler en langue d'arrivée en fonction des besoins inhérents à la situation de communication. De plus, Seleskovitch précise que l'interprète doit appréhender les enjeux en présence, l'objet de la communication, de manière à adapter ses choix traductionnels aux attentes de la situation.

2.2. La théorie du Skopos

La théorie fonctionnaliste du *skopos* s'attarde quant à elle sur l'influence de la fonction de la traduction sur les choix du traducteur. C'est pourquoi, il paraît intéressant d'avancer l'idée que la TIT et la théorie du *skopos* peuvent être complémentaires. Le terme « *skopos* » vient d'un terme grec qui signifie « but ». Pour Vermeer et Reiss (1984/1991), les tactiques du traducteur seront déterminées par le but, la fonction du texte dans la culture cible. Vermeer précise que la traduction est un type d'action humaine, ce qui l'amène à rattacher sa théorie de l'action traductionnelle à la théorie de l'agir (Von Wright, 1968, Rehbein, 1977, Harras, 1978). Il définit

l'action humaine comme se déroulant dans une situation donnée et toujours motivée par une intention ; la finalité de la situation joue un rôle essentiel. La traduction est donc vue comme faisant partie de la théorie de l'agir, de « l'action intentionnelle ciblée » (Nord, 1997 : 24). De plus, Vermeer précise que toute action humaine s'effectue dans un système culturel donné. C'est pourquoi, la traduction ne peut être considérée uniquement comme un transfert entre deux langues. L'activité traduisante étant une activité complexe de la communication, la théorie de la traduction ne peut se baser uniquement sur une théorie linguistique mais doit également intégrer une théorie de la culture permettant d'explicitier la spécificité des situations. C'est pourquoi, Vermeer et Reiss reviennent sur l'importance d'une co-construction du discours entre les participants (ici auteur et récepteur) et sur l'influence du contexte de production de la traduction.

Tous deux, l'auteur et le récepteur d'un texte, sont des « partenaires de communication » et ainsi ensemble, ils prennent part à la situation. Bien qu'ils fassent chacun partie d'une communauté socioculturelle donnée, ils sont également des individus à part entière avec leur « histoire » personnelle. Ces caractéristiques individuelles, ajoutées au fait que la situation de communication se déroule à un certain moment dans un certain lieu, affectent la production et la réception du texte. (Vermeer, Reiss, Nord et Dudenhöfer, 2015 : 17)²

La théorie du *skopos* devrait alors permettre de résoudre le dilemme existant depuis toujours entre traduction « libre » et traduction « littérale ». Chaque traduction pouvant répondre à toute une gamme de *skopoi* différents. Selon la situation, le traducteur devrait adapter ses tactiques pour répondre à la finalité du texte traduit.

2.3. Un contexte sociolinguistique donné

Jemina Napier (2005) s'est intéressée au contexte dans lequel se déroule l'acte d'interprétation. Elle montre que le regard psycholinguistique longtemps appliqué sur la pratique de l'interprétation n'est pas suffisant. Pour elle, le processus d'interprétation (décodage, analyse,

² “Both, the producer and the recipient of a text are “communicative partners” and, as such, form a part of the “situation”. Apart from being embedded in a sociocultural community, both are also individuals with personal “histories”. These individual features, in addition to the uniqueness of the time and place of the communicative event, affect the production and reception of the text as well.”

ré-encodage) est certes un processus linguistique, mais il convient de ne pas oublier qu'il s'effectue entre deux communautés et deux cultures (Napier, 2005). C'est pourquoi, elle avance l'idée que l'analyse psycholinguistique n'est pas suffisante pour mettre en évidence toutes les caractéristiques de l'acte d'interprétation. L'analyse sociolinguistique, au contraire, permet de mettre en lumière les facteurs linguistiques et culturels qui ont une influence sur les tactiques choisies par les interprètes. Elle précise d'ailleurs que les interprètes ne travaillent pas uniquement avec des langues, mais avec des usagers de ces langues qui interagissent entre eux (Napier, 2005 : 39). Pour cette auteure, il est donc essentiel lorsque l'on analyse une situation interprétée de prendre en compte le processus interprétatif, tout en sachant que ce dernier est indissociable de la situation, et des personnes en présence. Le contexte dans lequel se déroule un échange influence les discours, et donc inévitablement les propos de l'interprète.

Pour étayer son propos, Napier (*Ibid.*) utilise les travaux de Stewart et al. (2004) qui parlent d'« interactive model » en interprétation. Le point de départ de ce « modèle interactif » est de faire la lumière sur les éléments extralinguistiques qui peuvent influencer le processus interprétatif. Selon les auteurs, ces éléments sont de trois sortes :

- Les participants : auteur, auditoire, interprète
- Le message : exprimé par les participants
- L'environnement : le lieu dans lequel se déroule l'interprétation (Napier, 2005 : 21).

Il est alors notable que, contrairement à ce qui était avancé jusqu'alors avec un modèle présentant l'interprète comme simple passeur de langue, invisible dans les échanges, le regard sociolinguistique permet de repenser le rôle de l'interprète dans l'échange (*Ibid.* : 20). Celui-ci doit être considéré comme un tiers actif dont la seule présence peut influencer les discours. En adaptant ses tactiques à la situation de communication, il contribue au bon déroulé des échanges.

C'est pourquoi, analyser la situation d'interprétation ne doit pas se faire uniquement d'un point de vue linguistique. Le contexte sociologique dans lequel se déroulent les échanges doit également être pris en compte de manière à comprendre les tenants et les aboutissants des interactions. Ainsi, le cadre dans lequel la situation a lieu, les participants en présence, la finalité des échanges, l'intention de chacun des locuteurs, les normes de bienséance de la situation, la forme du message, sont autant d'éléments que l'interprète doit prendre en compte pour mener à bien son intervention (Hymes, 1967 ; Crystal et Davy, 1969 ; Halliday, 1978 ; Cokely, 1992).

2.4. L'événement interprété

2.4.1. *Interpreter mediated interaction*

Dans la lignée de Seleskovitch, Wadensjö (1998), applique le modèle sociolinguistique à l'interprétation de liaison. Elle parle alors d'« interpreter mediated interaction », qui permet de mettre en avant le rôle prépondérant que joue l'interprète dans la situation. Lors de son analyse d'un corpus d'interprètes dits « communautaires » et travaillant en situation de liaison en milieu judiciaire, elle s'est rendu compte que, dans ce contexte, on ne peut pas seulement parler de situation interprétée, mais d'« interaction grâce à la médiation d'un interprète »³. L'ajout de la notion de « médiation » permet de voir l'interprète non plus seulement comme un traducteur du message linguistique extérieur à l'échange, mais plutôt comme ayant de vraies responsabilités dans la situation de communication. Pour cela, son adaptation doit être permanente de manière à permettre aux échanges de se dérouler sans écueil. Elle précise alors qu'il est nécessaire de ne pas voir la situation comme un enchaînement de monologues mais comme une situation dialogique où chaque participant a sa place, y compris l'interprète. Ce dernier n'est donc plus neutre et invisible. Sa seule présence peut influencer les échanges.

Le modèle *monologique* du langage et de la pensée voit l'interprétation comme le transfert d'un message, d'un système linguistique à un autre, et les interprètes comme des moyens de communication qui gardent temporairement en mémoire les discours des interlocuteurs. Ce modèle peut être opposé au modèle *dialogique* du langage et de la pensée qui traite l'interprétation comme une interaction entre des participants lors d'une rencontre sociale. Une conceptualisation dialogique – ou interactionniste – de l'interprétation permet l'analyse de nombreuses activités de communication, de leur nature et de leurs interdépendances lors d'une rencontre. (Wadensjö, *Ibid.* : 275)⁴

³ Le terme de médiation est utilisé ici dans son acception « d'intermédiaire entre deux ou plusieurs choses », sans la connotation négative qu'il peut avoir en français de « conciliateur ».

⁴ “A *monological* model of language and mind treats interpreting as a transfer of messages from one linguistic system to another, and interpreters as ‘channels’, which are temporarily hosting primary speakers’ messages in their brains. This can be contrasted with a *dialogical* model of language and mind, which treats interpreting as interaction between participants in a social event. A dialogic – or interactionistic – conceptualization of interpreting allows the exploration of various communicative activities, their nature and their mutual interdependence in social interaction.”

Analyser les échanges interprétés de manière monologique reviendrait à dire que les langues et les cultures existent mais ne peuvent se rencontrer. Au contraire, la vision dialogique des échanges permet de replacer les actions et interactions dans une situation concrète régie par des règles sociales et des attentes individuelles.

2.4.2. *Interpreted event*

Roy (2000), précise également qu'interpréter doit être considéré comme un acte de communication, social et linguistique, où l'interprète occupe une place primordiale.

Les interprètes traduisant des discours ou des conversations participent à un processus qui a été étudié et analysé en contexte monolingue il y a plus de vingt ans. La situation interprétée peut être enregistrée, étudiée, décrite, et analysée de la même manière que lorsque l'on souhaite analyser les échanges se déroulant entre deux orateurs ayant des langues différentes. (*Ibid.* : 4-5)⁵

Pour cette auteure, l'approche de l'analyse du discours est donc applicable à l'analyse des situations interprétées. C'est pourquoi elle appuie sa théorie sur les travaux du sociolinguiste Goffmann (1981), pour qui il est essentiel de prendre en considération deux éléments pour entrer en contact avec tout être humain : *system conditions* et *ritual conditions*.

La première condition fait référence au système ; cela fait référence au besoin de construire une conversation structurée, par exemple, la manière dont chacun débute son discours, la manière de montrer que l'on comprend, et la manière de prendre la parole. La deuxième condition est appelée condition rituelle ; cela fait référence aux besoins de chacun en termes de relation dans la conversation – comment gérer ses propres tours de paroles et ceux des autres, de manière à ne pas empiéter les uns sur les autres. (*Ibid.* : 17)⁶

⁵ « Because interpreters are interpreting discourse, or conversations, they are participating in a process that has been studied and analyzed in monolingual contexts for two decades. The interpreted context can be recorded, studied, described, and analyzed in the same way to understand how an exchange of messages actually happens between two speakers of different languages. »

⁶ « One set he calls system conditions; they center on the structural requirements of talk, for example, the ways in which people initiate talk, signal understanding, and take turns. The other set of conditions is called ritual conditions; they center on the interpersonal requirements of talk - how to manage oneself and others so as not to violate one's own demeanor or deference for another. »

C'est pourquoi, pour Roy, la situation interprétée doit être analysée comme si les discours étaient émis en situation bilingue. Elle appuie d'ailleurs son argumentation sur les travaux de Nida (1976 : 78) qui précise que, la traduction permettant la création de relations interpersonnelles, il est nécessaire d'y appliquer un modèle communicatif dont les principes doivent être régis par la sociolinguistique.

Ainsi, Roy avance l'idée qu'avec l'arrivée de la sociolinguistique dans l'analyse des situations interprétées, certains aspects doivent être pris en considération afin de les caractériser au mieux :

(1) L'interprète ne traduit pas uniquement le contenu linguistique du discours ; (2) Il est nécessaire d'étudier les interactions entre tous les participants ; (3) Pour étudier correctement l'interprétation, il est nécessaire d'enregistrer et de transcrire les échanges ; (4) Le sens ne peut être compris qu'en mettant en lumière les relations entre les participants, leurs intentions, leurs buts, leurs échanges, et les éléments extralinguistiques ; (5) Les interprètes sont responsables de la manière dont les personnes en présence vont recevoir le message, et ce, pas seulement au niveau du sens des mots. (Roy, 2000)⁷

L'auteure prend alors le parti de renommer la situation interprétée : *interpreted event*, de manière à englober tous ces éléments nécessaires au bon déroulé des interactions. En revanche, elle distingue deux types d'événement interprété : les *single speaker interaction* qui font référence aux situations monologiques et unidirectionnelles (conférence, interprétation diplomatique) et les *conversational interaction* faisant référence aux situations dialogiques et pluridirectionnelles (interprétation de service public). Pour elle, l'impact de l'interprète sera davantage prégnant dans ces dernières.

D'ailleurs, penchons-nous désormais sur la place occupée par l'interprète dans ces situations dialogiques.

⁷ « (1) The interpreter is doing more than transferring the linguistic content of messages; (2) It is necessary to study the interaction among all participants; (3) To study interpreting effectively requires recording and transcribing talk; (4) Meanings can be understood only when considering in the light of the relationship of the participants, their intentions, their goals, discourse sequences, and other elements of discourse; and (5) Interpreters are negotiating the way messages are understood by others, not just the meaning of words. »

3. Un participant actif

La recherche sociolinguistique appliquée à l'interprétation a permis de mettre en lumière le fait que l'interprétation s'effectue dans un certain contexte, à un moment particulier, et n'est pas uniquement affaire de langues. Roy précise :

Interpréter c'est plus que chercher dans la banque de données lexicales ou dans les règles syntaxiques pour créer des phrases et des tours de parole. **Les interprètes agissent sur la compréhension et les attentes sociales des situations d'interactions, ainsi que sur la manière de parler socialement et culturellement dans chaque situation.** Choisir des équivalences appropriées dépend davantage du statut des interlocuteurs et du résultat souhaité que des facteurs grammaticaux ou sémantiques. (*Ibid.* : 99)⁸

L'interprète devient donc acteur à part entière des échanges, et de nombreuses tâches lui incombent, pour permettre à la situation de communication de trouver une issue favorable. Il est amené à se positionner en fonction des normes sociales qui régissent une situation donnée. C'est pourquoi, il est intéressant de s'arrêter désormais sur le rôle actif de l'interprète dans les interactions.

3.1. Un acteur du trilogue

Seleskovitch (1968) précise que, tout comme n'importe quel participant de l'échange, l'interprète est un participant actif qui permet la co-construction du discours. Elle avance alors l'idée qu'il doit collaborer avec les personnes en présence, et pour cela, participer au « trilogue ».

⁸ "Interpreters are doing more than searching a lexical bank, or syntactic rules, to create coherent utterances and turns. They act on understandings and expectations of the way social scenes emerge in interaction, as well as on social and cultural knowledge of the "ways of speaking" within particular situations. Choosing appropriate equivalents depends more on the relative status of the interlocutors and desired outcomes than of grammatical or semantic factor."

C'est pourquoi une conférence internationale est un « trilogue » où l'interprète ne cherche ni à s'imposer ni à faire oublier sa présence, mais à assumer son rôle. L'interprète conscient de son apport personnel au bon déroulement de la conférence sait tirer une ligne de démarcation très nette entre l'intervention qui correspond à l'exécution de sa tâche (faire se comprendre les interlocuteurs), et qui fait de lui un participant au « trilogue » et celle qui le ferait abusivement intervenir dans le « dialogue » s'il teintait de ses propres convictions les messages qu'il transmet. (*Ibid.* : 182)

Participer activement au « trilogue » permet donc à l'interprète de faire en sorte que les interlocuteurs en présence puissent se comprendre. Prendre pleinement ses responsabilités dans la situation va lui permettre d'adapter le message à l'auditoire, tout en tenant compte de l'auditeur, et en traduisant fidèlement les propos et le vouloir-dire. Il est donc nécessaire que l'interprète collabore avec les participants en présence pour permettre à la situation de communication de trouver une issue favorable.

Plus tard, elle revient sur le caractère indéniablement visible de l'interprète dans la réunion internationale :

Les réunions internationales existent ; les interlocuteurs qui s'y retrouvent sont étrangers les uns pour les autres, c'est un fait ; vouloir oublier l'intervention de l'interprète serait nier le caractère international de la réunion. L'interprète est là, c'est lui qui parle aux auditeurs de sa langue, c'est lui qu'ils entendent avec son style et sa présence propre. Le message qui parvient aux interlocuteurs étrangers est le fait de deux acteurs et non d'un seul. (*Ibid.* : 183)

Seleskovitch a donc mis en lumière le rôle actif de l'interprète et son impact sur la situation de communication. Déjà en 1968, la traductologue affirmait la place occupée par l'interprète lors de conférences, situations éminemment monologiques. Il est donc tout naturel que ses concepts de « trilogue » et de « collaboration » aient ensuite été confirmés par les recherches de Wadensjö (1998), Roy (2000) ou encore Napier (2005) qui, elles, se sont intéressées à l'interprétation de service public, interprétation dialogique par excellence.

3.2. La *communicative pas de trois*

Dans la continuité de Seleskovitch, Wadensjö (1998) précise que l'interprète prend part à une *communicative* « *pas de trois* ». Elle soutient l'idée d'un apport important de l'interprète à la situation. Ainsi, elle revient sur le fait qu'il ne gère pas seulement des problèmes d'ordre linguistique lorsqu'il traduit. En s'appuyant sur une grille d'analyse empruntée à Goffmann, elle avance l'idée que l'interprète émet deux discours : un relevant de la translinguistique et donc de la traduction à proprement parler et un de coordination lui permettant de maintenir le flux de la communication, en respectant les règles de politesse, et de bienséance. Pour l'auteure, la réussite de l'interprétation tiendrait de l'investissement de l'interprète dans cette deuxième forme de discours.

Les discours des interprètes en situation peuvent être vus comme ayant deux fonctions centrales : traduire et coordonner les discours des parties en présence. [...] Lors d'une interprétation, ces deux fonctions sont présentes simultanément et l'une n'empêche pas l'autre. Au contraire, chacun de ces aspects conditionne l'autre. (*Ibid.* : 105)⁹

Au-delà d'un travail sur la transposition linguistique, l'interprète gère également des situations d'intercompréhension. Il est amené à interrompre les participants pour demander des éclaircissements, ou encore à gérer les tours de parole si les discours se chevauchent. Véritable participant de la situation de communication, il gère l'enchaînement des échanges grâce à ce discours de coordination.

3.3. Des interactions triadiques

Metzger (1999) a également mené des recherches qui lui ont permis de mettre en lumière le fait que les discours de l'interprète ne sont pas uniquement constitués de la traduction des échanges. En effet, ses résultats montrent que 8 % des paroles prononcées par le professionnel sont à son

⁹ « Interpreters' utterances can be seen as realizing in interaction two central functions, namely *translating* and *coordinating* the primary parties' utterances. [...] In dialogue interpreting, the translating and coordinating aspects are *simultaneously present*, and the one does not exclude the other. As a matter of fact, these aspects condition each other. »

initiative. Il s'agit de discours lui permettant de réguler les échanges. D'ailleurs, dans son analyse de corpus médicaux, elle a mis en avant que les interactions en présence d'un interprète ne sont plus dyadiques mais triadiques. Il ne s'agit plus d'échanges entre un médecin et un patient, traduits par un interprète invisible, mais d'échanges entre les trois participants, l'interprète ayant une place prépondérante dans l'échange. Cela permet de mettre en évidence le rôle actif de l'interprète dans les échanges. « Beaucoup de gens présupposent que l'interprète a un rôle passif. Ici, l'interprète semble plutôt être un pivot, la personne la plus importante qui distribue les tours de paroles entre les deux dyades. » (*Ibid.* : 181)¹⁰. Ainsi, l'interprète occupe la place centrale dans l'échange. Elle symbolise d'ailleurs le rôle de l'interprète par un schéma (*Ibid.* : 191) :

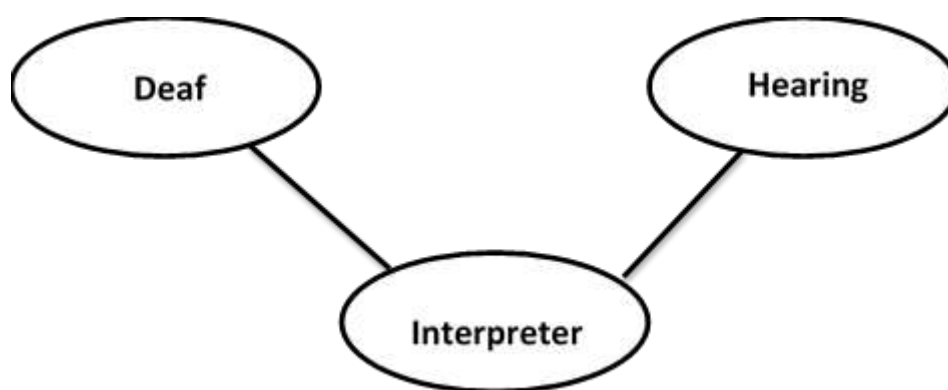


Figure 2 : Schéma des échanges triadiques selon Metzger (1999)

Le « dyadic partner » qu'est l'interprète a un véritable rôle à jouer dans l'interaction. Au-delà de la traduction à proprement parler, il se doit de gérer le flux de la communication entre les deux dyades en régulant les tours de parole notamment.

En tant que pivot entre les deux dyades, l'interprète est en position unique. Le rôle de l'interprète entre chaque dyade est essentiellement de comprendre ce que dit chaque interlocuteur (il s'agit d'une tâche interactive) et de construire l'information pour la transmettre à l'autre dyade. (*Ibid.* : 181)¹¹

¹⁰ « The assumption that many people have about the interpreted encounter frame, which relegates the interpreter to a passive, conduit role. Here, the interpreter can be seen to be a pivotal player, the one consistent participant providing the needed overlap between the two separate dyads. »

¹¹ « As the pivotal point between the two dyads, the interpreter is in a unique position. The interpreter's role within each dyad is essentially to understand what the interlocutor says (which is an interactive task) and to construct information taken from the other dyadic interaction. »

L'interprète n'est donc pas un acteur passif de l'échange. Il doit appréhender le « vouloir-dire » des interlocuteurs, pour pouvoir construire son discours de manière à le transmettre en langue d'arrivée. C'est pourquoi, comme Metzger le précise, l'interprète ne peut reproduire mot pour mot ce qui est dit dans le discours initial, sous peine d'incompréhension de la part de l'auditoire. Que ce soit en interprétation entre langues vocales ou en interprétation en langue des signes, il utilise alors ses propres mots pour pouvoir transmettre le sens des échanges. La subjectivité de l'interprète entre donc en ligne de compte dans sa compréhension du discours initial et dans sa reformulation en langue d'arrivée. En effet, l'éducation, la culture dans laquelle a grandi et vit l'interprète façonnent ses connaissances et ses représentations mentales. Ce sont ces schémas, évoluant au cours de sa vie, qui vont permettre à l'interprète d'appréhender le discours initial d'une certaine manière. Prenons l'exemple d'un discours faisant référence à « une fenêtre ». Selon qu'il sera d'origine européenne ou américaine, l'interprète n'aura pas la même représentation mentale de cet objet. Son bagage cognitif et culturel (Seleskovitch) influencera donc sa manière d'appréhender le discours initial, et cela se fera ressentir dans sa traduction en langue d'arrivée. Lorsqu'il traduira en langue d'arrivée, l'interprète teintera ses propos de ses propres connaissances et de ses propres schémas mentaux. C'est pourquoi, tout comme Metzger l'avance, il est possible de dire que la neutralité de l'interprète est un mythe.

3.4. Gérer les tours de parole

Dans la continuité des travaux précédents, Roy (2000) a également mis en évidence le fait que l'interprète n'est pas uniquement un traducteur du message linguistique. Elle s'est intéressée à la manière dont l'interprète gère les tours de parole et les chevauchements de discours. Elle a ainsi mis en évidence que le travail du professionnel ne peut se dérouler de la manière suivante :

- Locuteur 1 : Phrase 1
- Interprète : Phrase 1a
- Locuteur 2 : Phrase 2
- Interprète : Phrase 2a
- Locuteur 1 : Phrase 3
- Interprète : Phrase 3a
- Etc. (*Ibid.* : 105)

Qu'il s'agisse d'une situation de conférence ou d'une situation d'interprétation de service public, l'interprète joue donc un rôle bien plus complexe : il participe à la construction du discours, et est aussi co-responsable de la réussite ou de l'échec de la communication (*Ibid.* : 100). Pour cela, elle a relevé les principales tactiques utilisées par les interprètes pour gérer les tours de parole. La première consiste en interrompre une des personnes de manière verbale ou non verbale selon les situations (généralement par un geste de la main ou un signe de la tête en direction de l'orateur) (*Ibid.* : 85). La deuxième stratégie est de retenir un pan de discours pendant un certain temps, soit parce que cela peut être traduit un peu plus tard sans gêner la compréhension des interactions, soit parce que le discours est court et peut être retenu, soit parce qu'il est pressenti qu'un des deux orateurs va avoir bientôt terminé (*Ibid.* : 89). Une dernière tactique consiste en l'omission des discours qui se chevauchent. Cela peut être une omission délibérée car l'interprète décide de traduire le discours principal et non les paroles qui se superposent. Sinon, l'interprète peut signifier au locuteur sourd que les discours se chevauchent et qu'il ne peut traduire. Il remet alors à l'utilisateur sourd la responsabilité d'informer les participants qu'il ne peut suivre les échanges, s'il le désire.

L'interprète a donc un impact non négligeable sur la situation. Ses prises de parole en son nom l'amènent à co-construire le discours avec les participants en présence. En assumant sa place dans les échanges, il leur permettra de trouver une issue favorable.

3.5. Le concept de *role-space*

Goffmann, dans ses écrits en psychologie sociale s'est intéressé à la notion de rôle occupé par les individus dans la société. Il a ainsi mis en évidence le fait que chaque rôle est lié à la notion de normes régissant la situation de communication. En effet, l'acteur social doit remplir son rôle en agissant selon les normes qui régissent son statut dans l'interaction. Il note néanmoins que chaque individu n'occupe pas un seul rôle dans sa vie ni même dans une même journée. Chaque rôle occupé requiert une attitude différente et une manière d'interagir avec les autres individus (Goffman, 1973). En ce qui le concerne, l'interprète en langue des signes intervenant dans des situations très diverses, il peut être amené à traduire des personnes aux rôles très différents. En effet, il peut traduire un professeur de mathématiques le matin et un commissaire de police l'après-midi, ou bien un ministre le matin et un conseiller Pôle Emploi l'après-midi.

Il est donc nécessaire pour lui d’appréhender tous les tenants et aboutissants de chacun des rôles afin d’adapter sa manière d’agir lorsqu’il traduit.

C’est dans la continuité de ces travaux que Llewellyn-Jones et Lee (2014) se sont intéressés au positionnement de l’interprète dans la situation. Ils précisent d’ailleurs que, contrairement aux interprètes de conférence, la présence des interprètes dits de liaison (de service public) est davantage visible. C’est pourquoi ils se sont attardés sur ces situations pour mettre en évidence que les interprètes agissent différemment selon les lieux dans lesquels ils interviennent. C’est ce qu’ils ont défini grâce à leur concept de *role-space*.

Il est possible que pour une même situation à un moment différent ou dans un lieu différent, l’interprète ait intuitivement réagi différemment et il s’agit là d’une des particularités de la prise de décision de l’interprète. Ce qui est « vrai » dans une situation, pour un type de conversation entre deux participants s’exprimant dans une combinaison de compétences langagières/communicationnelles et avec un ou plusieurs buts, est peu probablement « vrai » dans d’autres situations, si l’un de ces paramètres change. (*Ibid.* : 61)¹²

Les auteurs mettent bien en avant ici le fait que le comportement de l’interprète doit s’adapter à la situation de communication. Pour cela, il devra agir de la même manière que les autres participants, afin de mener à bien son travail. Les caractéristiques de la situation traduite vont influencer le comportement que le professionnel va adopter : il n’agira pas de la même manière selon les discours et les participants en présence. Ainsi, il est plutôt attendu d’un interprète lorsqu’il traduit les vœux du PDG d’une grande entreprise qu’il ait le même comportement que les auditeurs : sérieux, à l’écoute et attentif. En revanche, si l’interprète traduit une formation où l’ambiance est détendue, où les blagues entre les participants sont de mise, et qu’il reste froid et distant, cela peut nuire à la communication car il sera vu par les autres participants comme étranger à la situation. D’ailleurs, lors d’un colloque qui a fait l’objet d’un compte rendu dans le journal de l’AFILS (Association Française des Interprètes et traducteurs en Langue des Signes), Llewellyn-Jones prend un exemple qu’il a vécu lors de ses recherches. Il s’agit d’une jeune femme enceinte qui fait régulièrement appel au même interprète pour traduire ses rendez-

¹² « It may not have been in a similar interaction at a different time or in a different situational context but the interpreter might well have then, intuitively, reacted differently, and this is a feature of many interpreting decisions. What is ‘right’ in one context and one interaction between one set of participants with one combination of language/communicative skills and with one or several shared goal(s), is unlikely, if only one of those parameters changes, to be right in another. »

vous avec sa sage-femme. A chaque rendez-vous, les échanges entre la patiente et la sage-femme tournent autour de la santé de la jeune femme mais dérivent généralement vers d'autres thèmes plus amicaux. Or, un jour où l'interprète était absent et remplacé par un collègue, les discussions entre la sage-femme et sa patiente n'ont tourné qu'autour de la santé de cette dernière. Lorsque le chercheur (Llewellyn-Jones) leur a demandé pourquoi les conversations avaient été plus restreintes avec ce nouvel interprète, les deux femmes ont répondu que lorsqu'elles ont fait une blague en début de rendez-vous, l'interprète, contrairement à l'interprète habituel, n'a pas rigolé. Mal à l'aise, elles ne se sont pas senties d'en dire davantage et d'amener la conversation vers des sujets plus légers. Cet exemple illustre bien l'importance de l'adéquation du comportement de l'interprète au contexte et aux participants en présence, pour permettre à la situation de communication de trouver une issue favorable. Ainsi, c'est en étant le moins invisible dans la situation que sa présence se fera le moins ressentir. En agissant le plus naturellement possible dans la situation, l'interprète instaurera la confiance nécessaire entre les orateurs et le professionnel (*Ibid.* : 24), permettant par là-même d'instaurer une confiance quant à la transmission des discours et au respect du vouloir-dire des locuteurs.

Berk-Seligson (1990), Wadensjö (1998), Roy (2000), Metzger (1999), Hale (2007) et d'autres encore ont suffisamment démontré qu'il est important que l'interprète communautaire comprenne et accepte qu'il est un participant à part entière de la situation. Néanmoins, il est moins souvent fait mention du fait que c'est grâce à cette participation active, à son positionnement dans la situation, à sa relation avec les participants, que l'interprète minimisera son impact sur les échanges. (*Ibid.* : 53)¹³

C'est pourquoi, ce n'est pas en étant neutre et invisible comme défini par les codes déontologiques que l'interprète minimisera son impact sur la situation mais plutôt en prenant conscience de son apport au bon déroulé de la situation de communication et de sa place dans l'interaction.

¹³ « Berg-Seligson (1990), Wadensjö (1998), Roy (2000), Metzger (1999), Hale (2007) and others have all highlighted the importance of understanding and accepting that the interpreter is a very real participant in any community interpreting interaction. What is rarely mentioned explicitly, though, is that it is through this active participation, through presentation of 'self' and appropriate, balanced alignment with the interlocutors, that the interpreter is able to minimize the auditor-effect of his or her presence. »

3.6. Interpréter pour une situation de communication : les indications contextuelles

Il convient tout d'abord ici de rappeler que l'interprète en langue des signes traduit pour une communauté linguistique qui n'entend pas. Cette remarque peut paraître triviale, néanmoins, elle influence les tactiques utilisées pour traduire les échanges. En effet, l'interprète va être amené à faire apparaître dans sa traduction des éléments sonores qui peuvent être utiles à la bonne appréhension de la situation par le locuteur sourd. C'est ce que l'on peut appeler des « indications contextuelles » (Pointurier, 2014). En faisant référence à ces éléments, il est bien visible que l'interprète ne traduit pas seulement les échanges oraux. Il est le médiateur d'une situation de communication donnée. Il semble important de revenir sur ces indications qui peuvent être de divers ordres.

Tout d'abord, elles peuvent concerner le locuteur lui-même. Lorsqu'il traduit vers la langue des signes et que plusieurs locuteurs sont présents dans la salle, l'interprète indique à la personne sourde, grâce à diverses stratégies, l'orateur à l'instant T. En effet, l'utilisateur sourd étant généralement focalisé sur l'interprète, il ne peut se rendre compte du changement de locuteur. Or, cette information est primordiale, puisqu'une partie de l'information est véhiculée par l'image que renvoie l'orateur. En effet, un directeur ne s'exprimera pas de la même façon qu'un employé, comme un homme n'aura pas la même façon de s'exprimer qu'une femme, ou encore qu'un enfant. Faire référence aux locuteurs est donc primordial dans l'interprétation vers la langue des signes. Les professionnels disposent de diverses tactiques pour cela, telles que le déictique (pointage de la personne qui s'exprime avec l'index ou la main toute entière) ou bien le transfert personnel (ou prise de rôle) (Fusellier-Souza, 2006)¹⁴. Une autre tactique consiste à préciser dans la traduction « le garçon au fond aux cheveux bouclés » ou encore « la jeune fille à lunettes ». Cela permet au locuteur sourd d'appréhender la situation dans son ensemble. Néanmoins, il est intéressant de s'interroger sur l'efficacité de ces tactiques. En effet, en ce qui concerne le déictique, bien souvent celui-ci est effectué de manière furtive et ne semble pas permettre une appréhension correcte de l'information par le locuteur sourd. De plus, il ne faut pas oublier qu'il n'est pas possible de regarder à deux endroits en même temps. C'est pourquoi, il est nécessaire de prendre en considération le temps requis pour faire référence au locuteur de la manière la plus précise, et le temps requis par l'utilisateur sourd pour identifier le nouvel orateur.

¹⁴ Dans le *transfert personnel* ou *prise de rôle*, le locuteur « devient » l'entité dont il parle.

Le discours continuant à défiler, l'interprète va donc devoir rattraper le décalage imposé par l'utilisation de ces tactiques.

De plus, pour permettre une appréhension globale de la manière dont s'exprime le locuteur, l'interprète va être amené à préciser dans sa traduction l'accent de celui-ci s'il en a un, ou bien son débit de parole. En effet, cela pouvant avoir un impact sur l'interprétation du professionnel, il précise que la compréhension n'est pas aisée, mais qu'il fera de son mieux. De plus, les interprètes en langue des signes sont aussi amenés à signifier les hésitations des divers orateurs si celles-ci durent dans le temps. En effet, si la personne sourde voit l'orateur bouger les lèvres alors que l'interprète ne traduit pas, il peut s'interroger sur la fidélité de la traduction. Toutes ces stratégies renvoient à ce que Gile nomme dans ses travaux « loi d'auto-protection » (Gile, 1995 : 138-139). Il démontre que si l'orateur a un accent très fort ou un débit de parole élevé gênant la compréhension du professionnel, ce dernier précisera ses difficultés la première fois où elles apparaissent pour ensuite interpréter « de son mieux ».

Les interprètes en langue des signes sont également amenés à faire référence à un changement de ton dans le discours. Le plus souvent, il s'agit de préciser que le discours prend un ton humoristique. En effet, l'humour est lié à la culture des communautés et, que ce soit en interprétation en langue des signes ou en interprétation en langue vocale, la traduction de ces éléments est souvent source de difficultés. En revanche, en interprétation en langue des signes, bien souvent les interprètes ajoutent à leur traduction des signes tels que [humour] ou [rires], pour préciser la teneur du discours qui va suivre. Il semblerait que ces précisions soient plus rarement apportées en interprétation en langue vocale.

Pour permettre une appréhension totale de la situation de communication par l'utilisateur sourd, l'interprète fera également apparaître dans sa traduction les événements sonores présents dans la pièce. En effet, bien souvent, ces événements provoquent une réaction des participants : un éternuement peut amener un « à vos souhaits », un bruit de travaux peut entraîner un regard des autres participants dans la même direction, une alarme incendie peut mener à une sortie précipitée de la salle... C'est pourquoi, dans une optique d'intégration de la personne sourde à la vie du groupe, ces éléments sont généralement signifiés par l'interprète. D'ailleurs, ceux-ci peuvent être perturbateurs pour la traduction. En effet, un bruit de travaux à l'étage supérieur peut conduire à un problème d'audition de la part du professionnel. Ainsi cette tactique est employée dans deux optiques : l'intégration de la personne sourde à la vie du groupe et la protection du professionnel face aux difficultés d'audition.

Ainsi, tous ces éléments nous amènent à conclure que l'interprète en langue des signes est certes un rapporteur des éléments linguistiques du discours, mais également des éléments extra-linguistiques. Cela est motivé par la poursuite de deux finalités : l'intégration de l'utilisateur sourd à la vie du groupe et la protection du professionnel vis à vis du discours initial.

4. Conclusion

A la suite de Danica Seleskovitch, les recherches en sociolinguistique ont permis de mettre en lumière que l'interprète, quelles que soient ses langues de travail, se doit de prendre sa place dans les échanges, dans le « trilogue ». En collaborant avec les participants en présence et en assumant son rôle, la co-construction du discours sera assurée. L'interprète est donc un participant visible de l'échange qui n'est pas là uniquement pour traduire les discours, mais également pour les coordonner (Wadensjö, 1998). En gérant les tours de parole des participants, en demandant des précisions sur les discours prononcés, en répondant aux règles de bienséance attendues dans telle ou telle situation, l'interprète minimisera son impact sur les interactions.

Après avoir redéfini la situation interprétée et le rôle occupé par l'interprète dans les échanges, il est désormais intéressant de voir comment la littérature traite de la place occupée par l'interprète en langue des signes en situation pédagogique.

Chapitre 3 : L'interprète en langue des signes en milieu pédagogique

1. Introduction

Il n'est donc plus nécessaire de démontrer que l'interprète est un participant actif des échanges. Traducteur du message linguistique, il est aussi garant du bon déroulé de la situation de communication. Son rôle est de permettre à l'interaction de trouver une issue favorable en minimisant son impact sur celle-ci, tout en assumant sa place dans la situation. Néanmoins, il est une situation dans laquelle le rôle de l'interprète semble être plus complexe car de nombreux enjeux viennent parfois se superposer : l'interprétation en milieu pédagogique. La particularité de ces situations tient du fait que toute la scolarité de l'enfant sourd signant se fait par le biais de la langue des signes. Au contraire, si l'interprétation scolaire se retrouve lors de l'arrivée d'enfants de migrants, elle ne dure pas dans le temps puisque ces enfants sont scolarisés dans la langue majoritaire du pays d'accueil dès lors qu'ils la maîtrisent. En revanche, la scolarisation des enfants et adultes sourds signants passe généralement par le biais de la langue de l'interprète, que ce soit en formation initiale ou en formation continue.

Dans un premier temps, il est important de définir ce que nous entendons par « situation pédagogique ». Il s'agit de toute situation de formation où l'enjeu est l'acquisition de nouvelles compétences par les élèves, les étudiants ou les stagiaires. Cela peut donc être l'enseignement en classe élémentaire, au collège, au lycée, en université, en école supérieure, mais également les formations continues en entreprise (formation premiers secours, formations à un nouveau logiciel de comptabilité ou encore formations au maniement d'un chariot élévateur, etc.). Toutes ces situations ont un point commun : l'acquisition de nouvelles connaissances sur un sujet donné. C'est pourquoi, pour éviter les amalgames, nous avons décidé de les regrouper sous le terme de « situation pédagogique ».

Depuis la loi Fabius de 1991, renforcée par la loi du 11 février 2005, la part d'interprétation en milieu pédagogique s'élargit. Les usagers sourds, forts de la reconnaissance de leurs droits en tant que citoyens à part entière, se lancent davantage dans des cursus scolaires plus longs (niveau BTS, Licence, Master et même doctorat) et ne sont plus cloisonnés aux métiers manuels qui leur étaient jusque-là réservés (menuiserie, couture, métallerie, cuisine...). Cependant, il est important de rappeler que la langue de scolarisation des enfants et adultes sourds reste le

français (ils auront leurs examens souvent en français écrit). Cela semble alors avoir une influence sur les choix tactiques des interprètes comme nous le verrons plus bas.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les différentes méthodes de scolarisation des enfants sourds, de manière à faire apparaître les différences significatives qui auront ensuite un impact sur les choix tactiques des interprètes. Puis, nous nous attarderons sur la spécificité du discours pédagogique, avant de revenir sur la problématique de l'écart lexical (terme emprunté à Gile, 1995 : 205) entre le français et la langue des signes. Nous verrons dans quelle mesure ces deux derniers points impactent la production de l'interprète.

2. La scolarisation des enfants sourds en France

2.1. La place de l'interprète

Selon le mode d'éducation choisi par les parents, les parcours des enfants sourds peuvent être très différents. En effet, depuis la loi de 1991 (cf. Chapitre 1), les parents d'enfants sourds ont le choix entre un parcours bilingue (LSF et français écrit, avec plus ou moins de rééducation orale selon les établissements) ou un parcours oraliste (français écrit et oral avec plus ou moins d'enseignement de la langue des signes). Dans la réalité, la séparation n'est pas si nette, beaucoup d'écoles utilisant des méthodes d'enseignement plurielles pour s'adapter au mieux au projet de l'enfant sourd. Néanmoins, chaque école doit, dans son projet pédagogique, préciser si elle a un projet plutôt oraliste ou plutôt bilingue.

2.1.1. Les écoles bilingues

Dans les écoles primaires (maternelle et élémentaire) dites bilingues, les enseignements sont dispensés directement en langue des signes, soit par un professionnel sourd, soit par un professionnel entendant maîtrisant la langue des signes. Le recours à l'interprétation ne se fait que très peu voire pas du tout. En effet, de nombreuses écoles bilingues avancent l'idée que la compréhension du rôle de l'interprète par un enfant âgé de moins de 12 ans est des plus compliquée. Néanmoins, il est intéressant de noter qu'une école en France, 2LPE CO (2

Langues Pour une Education Centre Ouest) à Poitiers a pris le parti d'introduire petit à petit des heures de cours en présence d'un interprète, dès la maternelle. En effet, pour eux, il est nécessaire que l'enfant soit, dès son plus jeune âge, au contact de cet adulte qui l'accompagnera ensuite tout au long de son parcours scolaire et de sa vie¹.

En France, le parcours bilingue de Toulouse est le seul parcours bilingue permettant une scolarisation directement en langue des signes de la maternelle au lycée. Dans les autres établissements dits bilingues, l'enfant sourd se retrouve au contact d'un interprète dès son entrée au collège. Inclus dans une classe ordinaire grâce à des dispositifs ULIS (Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire), certains enseignements sont néanmoins dispensés par des professionnels bilingues sourds ou entendants en petit groupe ou en individuel. Lorsqu'ils se retrouvent à suivre le cours dispensé par l'enseignant de l'éducation nationale dans leur classe de rattachement, deux situations peuvent être rencontrées : la présence d'un interprète au sein de la classe de manière à traduire le cours ou la présence d'une tierce personne qui peut alors être nommée de différentes manières : AVS (Auxiliaire de Vie Sociale), Interface scolaire, professeur d'accompagnement, médiateur scolaire, etc. Cette tierce personne sera là pour interpréter le cours mais également bien souvent pour réexpliquer à l'élève les notions et l'aider dans ses apprentissages. Il est néanmoins important de noter que ce professionnel, bien que n'ayant pas reçu de formation à l'interprétation, effectue bien souvent des traductions. Il peut alors être intéressant de s'interroger sur la place de ces professionnels dans le cursus de l'enfant sourd. Les responsables pédagogiques de ces instituts avancent souvent l'idée que l'interprète, neutre et invisible, ne peut s'adapter à l'enfant pour lui permettre d'acquérir les notions au même titre que ses homologues entendants. C'est pourquoi, faire appel à une tierce personne non interprète semble pour eux plus judicieux car ce dernier s'adapterait davantage que l'interprète diplômé dont le cadre professionnel serait trop strict et empêcherait toute adaptation. Néanmoins, est-ce plus judicieux de mettre face à des élèves en plein construction de leurs connaissances des personnes non formées à l'interprétation pour leur transmettre les informations ? Le code déontologique des interprètes ne définirait-il pas davantage les contours d'un métier, contours souples et adaptables aux différentes situations dans lesquelles il intervient, plutôt qu'un cadre, plus rigide et permettant moins de souplesse de la part de l'interprète ?

¹ 2lpeco, <http://www.2lpeco.fr/>, consulté le 17 février 2017.

2.1.2. *Les écoles oralistes*

Pour ce qui est des écoles dont le projet pourrait être qualifié d'oraliste, les élèves ne sont jamais en présence d'un interprète. L'enseignement leur est dispensé en français oral, plus ou moins accompagné de codes manuels (comme la Langue française Parlée Complétée (LfPC) par exemple²). La langue des signes occupe une place minime dans leurs enseignements. C'est pourquoi, aucun de leurs cours ne sont dispensés par le truchement d'un interprète. Certains de ces élèves effectueront toute leur scolarité sans interprète, soit dans des classes spécialisées, soit en inclusion dans des écoles d'entendants (généralement ces derniers sont alors accompagnés d'AVS ne signant que très peu et les aidant dans la compréhension des cours) ; d'autres, lors de leur entrée au collège, au lycée ou dans leurs études supérieures, feront appel à des interprètes s'ils se sentent plus à l'aise en LSF.

2.2. **L'enseignant sourd face à une classe d'élèves entendants**

Abordons désormais rapidement cette situation inédite en France : celle de l'enseignant sourd s'adressant à une classe d'élèves entendants pour enseigner une autre matière que la langue des signes. En effet, bien qu'il existe des chargés de cours sourds dans les universités formant à l'interprétation en langue des signes et un certain nombre d'enseignants sourds possédant un CAPES d'enseignement de la langue des signes, le recours à un interprète n'est pas nécessaire dans ces situations. Dans le premier cas, les chargés de cours officiant en université pour former des interprètes en langue des signes, s'adressent à des étudiants bilingues, alors que, dans le second cas, s'agissant de l'acquisition d'une langue nouvelle, la présence d'un interprète n'est pas requise, tout comme les interprètes ne sont pas présents dans les cours d'anglais ou d'espagnol.

L'enseignement d'une matière qui n'a rien à voir avec la langue des signes, dans un établissement relevant de l'éducation nationale, à destination d'élèves entendants, par un professeur sourd non oralisant³ et par l'intermédiaire d'un interprète, est donc une situation inédite et rare en France. A notre connaissance, seuls deux enseignants en France sont dans

² Code manuel des sons de la langue française qui, associé à la parole, permet d'éviter les confusions lors de la lecture labiale

³ Ne s'exprimant pas en français oral

cette situation. Il est alors possible de se demander si l'interprète occupe ici le même rôle que celui qu'il occupe lorsqu'il traduit à destination d'élèves sourds⁴.

2.3. L'interprétation pédagogique : une part non négligeable des interventions de l'interprète en langue des signes

Depuis les lois Fabius (1991) et la loi de 2005 sur l'égalité des chances des personnes handicapées, certains interprètes se sont spécialisés dans le domaine pédagogique et travaillent au sein d'écoles spécialisées. Bien qu'ils traduisent quelques rares réunions dans leur établissement, le cœur de leur métier reste l'interprétation en milieu pédagogique. En revanche, lorsqu'ils travaillent en tant qu'interprète indépendant ou dans des services d'interprètes, les professionnels sont amenés à traduire dans tous les domaines (liaison, réunion, conférence, formation). C'est pourquoi, nous avons mené une enquête de façon à déterminer la part d'interprétation en milieu pédagogique durant une semaine de travail (étude menée en 2019) au sein du service où nous travaillions à cette date. Il est nécessaire ici de préciser que, bien que n'étant pas spécialisé dans le domaine de l'interprétation en milieu pédagogique, le service dans lequel nous travaillions a obtenu le marché AGEFIPH (Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées) qui finance les heures d'interprétation pour les étudiants sourds suivant des formations en alternance, ou des formations financées par leur employeur. Toutes les heures d'interprétation en milieu pédagogique sur Paris ne sont pas couvertes par ce marché, mais une bonne partie tout de même.

Les résultats ont été obtenus en analysant le planning de tous les interprètes sur une même semaine de travail, hors vacances scolaires. Nous avons ensuite classé les différentes vacations selon quatre catégories : liaison (que l'on pourrait aussi appeler interprétation de service public), pédagogique, réunion, conférence et visio-interprétation (interprétation à distance). Cela représente un total de 256 interventions pour 42 interprètes. Nous présenterons les résultats obtenus grâce au graphique ci-dessous :

⁴ Pour plus d'informations à ce sujet, voir Le Clech, 2015.

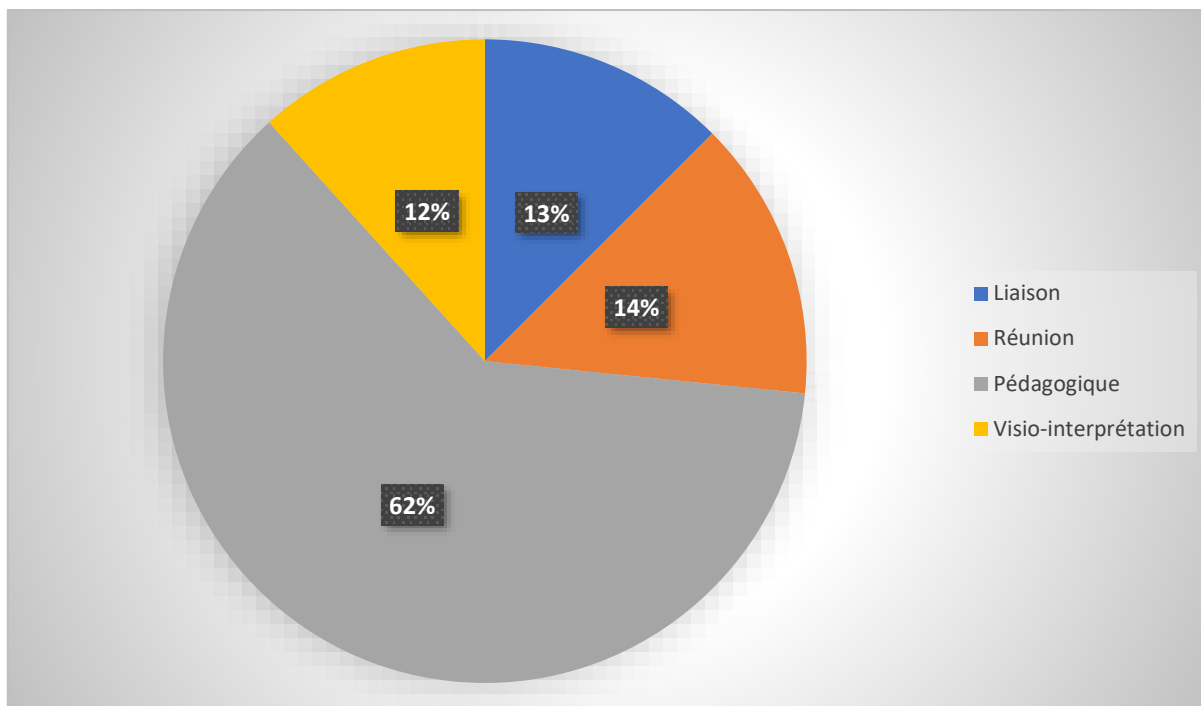


Figure 3 : Graphique représentant les différentes situations d'interprétation sur une semaine (2019)

Il est alors bien visible ici que l'interprétation en milieu pédagogique occupe une place prépondérante dans les interventions des interprètes en langue des signes puisqu'elles représentent deux tiers des traductions effectuées en une semaine. Néanmoins, celles-ci ne sont pas toutes à destination du même public. En effet, comme précisé en amont, l'interprète en langue des signes intervient lors d'interprétations en situation pédagogique tant auprès de jeunes sourds que d'adultes. C'est pourquoi, il est intéressant de se pencher davantage sur le profil des usagers pour lesquels le service intervient.

Le graphique suivant présente la répartition des interventions en milieu pédagogique selon le public à qui elles s'adressent :

- adultes (lorsqu'il s'agit de formations continues au sein d'entreprises, ou d'adultes en reprise d'études)
- jeunes (lorsqu'il s'agit de jeunes en étude supérieures, mais en formation initiale)
- collégiens, lycéens
- public entendant (lorsqu'il s'agit d'un enseignant sourd)

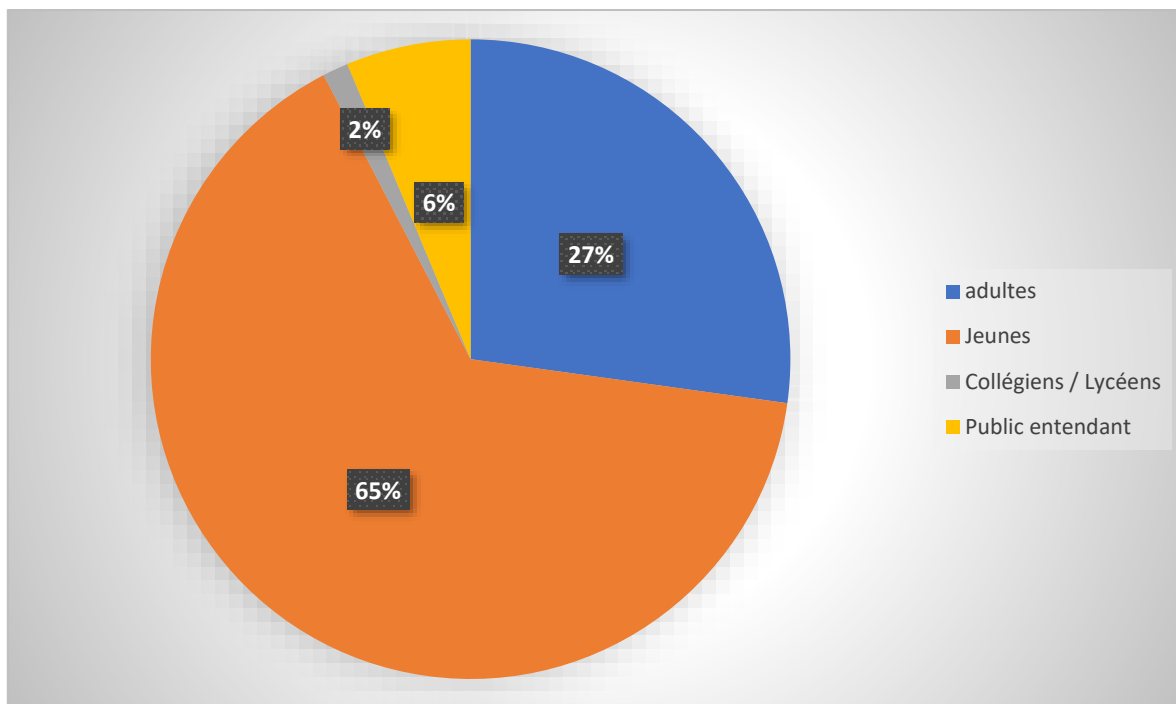


Figure 4 : Répartition des interventions en milieu pédagogique (2019)

Ce graphique permet de mettre en lumière le fait que, comme présenté auparavant, généralement les élèves sourds sont suivis par des interprètes à partir de leurs études supérieures. En effet, plus de deux tiers des vacations en milieu pédagogique dans ce service ont lieu pour traduire des cours dans l'enseignement supérieur. En revanche, les vacations auprès de lycéens et de collégiens sont très faibles. Cela peut s'expliquer par le fait que bien souvent les écoles spécialisées font appel à des tierces personnes pour assurer ces cours-là, ou bien ont déjà leurs interprètes en interne. Ce graphique permet également de mettre en évidence le fait que 94 % des interprétations en milieu pédagogique ont lieu du français vers la langue des signes, à savoir d'un enseignant entendant vers une classe d'entendants où un ou plusieurs sourds sont intégrés. Les interventions pour un enseignant sourd à destination d'une classe d'entendants représentent une part infime du travail de l'interprète⁵.

C'est pourquoi, on peut se demander si, étant donné qu'il intervient pour un public très hétérogène, le rôle de l'interprète en situation pédagogique peut être le même dans toutes ces situations ? Adapte-t-il ses tactiques et sa manière d'agir aux différents publics auxquels il a à

⁵ Notons tout de même qu'il s'agit de résultats propres à ce service d'interprètes. Nous émettons l'hypothèse que dans d'autres services, cette part d'interprétation pédagogique d'un enseignant sourd vers un public entendant est même inexistante

faire ? Quels sont les éléments à prendre en compte par le professionnel lorsqu'il intervient en milieu pédagogique ?

3. La spécificité du discours pédagogique

3.1. La visée du discours : ajuster le curseur

Pour comprendre le rôle de l'interprète en situation pédagogique, il est nécessaire de s'intéresser à toute la particularité de cette situation. Contrairement à d'autres minorités, en ce qui concerne les enfants sourds⁶, la langue des interprètes est le vecteur de l'enseignement tout au long de leur cursus scolaire. L'interprète doit donc être en mesure d'appréhender tous les enjeux qui entourent cette situation pour pouvoir adapter ses tactiques au vouloir-dire de l'enseignant.

Séro-Guillaume (2011) s'est intéressé à la place de l'interprète dans la situation pédagogique. Il précise qu'il est nécessaire que le professionnel prenne en considération la visée du discours de l'enseignant pour en rendre toutes les subtilités, sans pour autant entraver l'enjeu de la situation : l'acquisition de nouvelles connaissances. L'adaptation des stratégies de l'interprète dépendra donc de l'enjeu de la situation. En effet, le choix des tournures de phrases et des mots par les enseignants n'est pas anodin et il serait dommageable que l'interprétation porte atteinte au cheminement de pensée de l'élève.

L'énoncé se présente comme une devinette et tout le travail de l'élève consiste à l'élucider. [...] L'interprétation d'un cours ne peut pas adopter une rhétorique qui transforme un énoncé de problème en une série de consignes. [...] Un interprète dans le cadre scolaire, doit, en cas de besoin dans une visée pédagogique, proposer aux jeunes sourds des énoncés qui ne leur sont pas immédiatement accessibles. (*Ibid.* : 177)

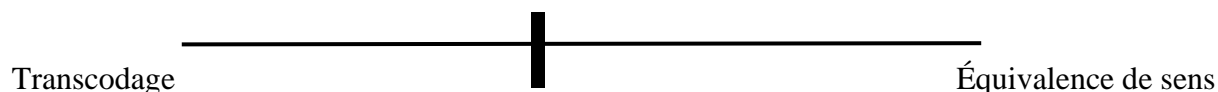
Il est tout de même important de noter qu'en langue des signes, la préservation de la visée pédagogique du discours peut s'avérer périlleuse. En effet, contrairement à une langue audio-

⁶ Il convient de préciser ici que désormais, lorsque nous parlerons de personne sourde (adulte ou enfant), nous ferons référence aux personnes sourdes signantes, qui font donc appel à des interprètes en langue des signes. Toutes les personnes sourdes n'utilisant pas la langue des signes, il nous paraissait important de le préciser.

orale, bien souvent cette langue visuo-gestuelle donne à voir les concepts. C'est le cas par exemple du concept de « quotidienneté » qui se signe en utilisant le signe [TOUS LES JOURS]. Néanmoins, qu'en est-il si l'enseignant interroge la classe sur la définition d'un « journal quotidien » ? En utilisant le signe, l'interprète n'entrave-t-il pas la visée pédagogique du discours ? Ne serait-il pas préférable dans cette situation d'épeler le terme en question pour permettre à l'élève sourd d'acquérir la notion au même titre que son homologue entendant.

[...], il faut préserver, autant que faire se peut, la spécificité du discours pédagogique, son caractère abstrait, si tel est le cas, ne pas l'expliquer, ne pas le vulgariser. Ce point est important car il faut permettre au lycéen, à l'étudiant sourd d'effectuer le même travail intellectuel que son homologue entendant, lui permettre d'adopter la même attitude de recherche de compréhension, de questionnement. Procéder autrement revient à faire obstacle à l'action pédagogique. (*Ibid.* : 187-188)

C'est pourquoi, il nous semble possible de proposer une schématisation du choix des tactiques des interprètes sur un axe horizontal :



Pour adapter au mieux ses tactiques à l'enjeu de la situation, l'interprète ajusterait son curseur entre ces deux pôles que sont le transcodage et l'équivalence de sens. Sur l'ensemble d'une formation, il oscillerait entre ces deux extrémités de manière à rendre une traduction au plus proche du « vouloir-dire » de l'original. Une seule et même interprétation ne sera donc pas seulement transcodage ou équivalence, mais plutôt un savant mélange des deux, de manière à ne pas faire obstacle à la visée du discours.

Il est donc nécessaire de bien saisir tous les enjeux du discours pour minimiser l'impact de l'interprète sur la situation. Néanmoins, le professionnel ne peut se trouver dans la tête de l'enseignant et il arrive que, sans le souhaiter, il donne la réponse dans sa traduction, soit parce que son décalage n'est pas assez conséquent, soit parce qu'il a anticipé le discours, soit parce que l'enseignant revient sur la notion plus tard dans son discours. Nous nous rappelons du premier jour de la formation « apprentissage du français en milieu professionnel », que nous

traductions nous-même. Les participants ont été amenés à se présenter et à préciser le service dans lequel ils travaillent.

Je me souviens que dans cette formation, les participants se sont présentés. L'un d'eux a précisé travailler au service « voirie ». N'ayant pas de signe pour « voirie », et ayant face à moi un sourd que je ne connaissais pas, je ne savais pas s'il serait en mesure de comprendre l'épellation du terme « voirie ». De plus, l'intitulé de la formation me laissait penser que ce monsieur ne possédait pas beaucoup de notions en français. C'est pourquoi j'ai entrepris de définir ce qu'était la « voirie » en utilisant les signes de [rue], [nettoyer], [travaux]... Et à la fin de la présentation de ce monsieur, l'enseignante a demandé si tout le monde savait ce qu'était le service « voirie ». Je me suis retrouvée embêtée car j'avais déjà donné la réponse à l'usager sourd.

Cet exemple permet de démontrer que nous avons beau avoir appréhendé les enjeux du discours, il n'est pas possible de tout anticiper. D'autant que les enjeux peuvent être multiples et contraignants quant au choix de tactiques par l'interprète. En effet, les questionnements de l'enseignant peuvent porter sur le sens du terme employé ou sur l'orthographe, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une formation au français. D'ailleurs, lors de cette même journée, nous nous sommes confrontées à une autre problématique :

Après cette déconvenue, j'ai essayé de prendre davantage de recul sur le discours de l'enseignante, mais cela ne m'a pas empêchée de tomber dans d'autres pièges. Lorsqu'elle a parlé d'un journal hebdomadaire, j'ai tout de suite repensé à la situation précédente [la voirie] et je me suis dit qu'elle allait demander la signification du terme « hebdomadaire ». C'est pourquoi, j'ai pris le parti de l'épeler à ce moment-là. Or, la formatrice a elle-même donné la définition, mais a demandé l'orthographe du terme aux stagiaires.

C'est pourquoi, saisir les enjeux de la situation de communication est certes un point de départ mais malgré tout, il est impossible pour le professionnel de tout prévoir et de ne pas tomber dans certains pièges du discours de l'enseignant. La présence de l'interprète pourra donc avoir un impact sur la situation de communication. Seule une préparation en amont avec l'enseignant pourrait réduire considérablement le risque d'erreurs dans ses choix traductifs mais tout ne pourrait être anticipé, les discours spontanés des élèves et donc les réponses de l'enseignant ne pouvant être prévus en amont.

3.2. Le choix du style interprétatif

Quelques auteurs se sont donc penchés sur les stratégies utilisées par les interprètes en langue des signes pour répondre au mieux aux enjeux de la situation pédagogique, et minimiser leur impact sur la visée pédagogique de l'enseignant. Dans la littérature internationale, il est bien souvent fait référence à deux types de stratégies : *interpreting vs. transliteration*. La première correspond au passage de la langue vocale vers la langue des signes en suivant la syntaxe de cette dernière. La translittération, quant à elle, correspond au passage de la langue vocale vers la langue des signes mais en gardant la syntaxe de la langue vocale (ce que l'on pourrait appeler « français signé » en France) (Marschark, Sapere, Convertino, Seewagen, 2005 : 60). On pourrait rapprocher la translittération de ce que la TIT nomme le transcodage :

La traduction linguistique, que nous nommons aussi transcodage, cherche à établir des correspondances d'une langue à l'autre. Elle ne prend en principe en ligne de compte que les significations préassignées à la langue de départ et les règles grammaticales de la langue d'arrivée. (Lederer, 2015 : 183)

La principale différence vient du fait que la translittération, au-delà d'utiliser des correspondances linguistiques, suit également la syntaxe de la langue de départ.

Napier et Baker (2004), se sont intéressés aux préférences des étudiants sourds quant au style d'interprétation du professionnel. Pour ce faire, ils présentent deux styles d'interprétation : *free interpretation vs. literal interpretation*. Ils définissent la première comme : « le processus permettant de traduire les concepts et les significations d'une langue à l'autre, en incluant des normes et des valeurs culturelles ; des connaissances à propos de ces valeurs culturelles ; et la recherche d'équivalences linguistiques et culturelles. » (*Ibid.* : 285)⁷. La seconde est, quant à elle, définie comme suit : « La structure linguistique du texte source est préservée tout en étant normalisée en fonction des règles de la langue d'arrivée. » (Crystal et Davy, 1969 cités par Napier)⁸ Les quatre étudiants australiens interrogés révèlent une préférence significative pour

⁷ « The process by which concepts and meanings are translated from one language into another, by incorporating cultural norms and values; assumed knowledge about these values; and the search for linguistic and cultural equivalents. »

⁸ « The linguistic structure of the source text is followed, but is normalised according to the rules of the target language »

un mélange entre traduction libre et traduction littérale. En effet, ils soulignent l'importance de l'apparition des termes techniques en langue de départ dans la traduction. Pour cela, ils préconisent l'utilisation de la dactylogogie⁹ de manière à avoir accès aux termes techniques en anglais, sans avoir à faire un travail de retraduction entre l'Auslan (langue des signes australienne) et l'anglais. En effet, rappelons ici que la langue majoritaire reste la langue de scolarisation des enfants sourds. Il est donc nécessaire qu'ils acquièrent le vocabulaire technique dans cette langue de manière à le retrouver par la suite lors de leurs révisions ou leurs examens. C'est pourquoi Napier (2002), préfère l'utilisation du concept de *translational contact* pour faire référence à cette forme hybride d'interprétation mêlant interprétation libre et littérale.

En outre, dans le cadre de cours, il faut prendre en compte le fait que le français reste la langue d'étude, la langue écrite des élèves et des étudiants sourds. Par le truchement du discours signé, celui de l'enseignant ou de l'interprète, ils doivent avoir accès au contenu des cours, mais aussi à la terminologie spécialisée française propre à chaque matière. L'introduction de la terminologie spécialisée leur évitera de se trouver démunis lorsqu'ils seront amenés à lire les inscriptions au tableau, les notes validées ou les ouvrages traitant de la matière enseignée. (Sero-Guillaume, 2011 : 188)

Si l'on reprend l'idée du curseur, cela reviendrait ici encore à dire que l'interprétation ne peut se borner à être seulement *translitteration* ou seulement *interpreting*, mais plutôt un mélange des deux selon les besoins à l'instant T. L'interprète est alors amené à régler son curseur pour répondre au mieux aux enjeux de la situation.

C'est également ce que précisent Pointurier et Gile (2011) dans leur article sur les tactiques utilisées par les interprètes face au vide lexical¹⁰. Leurs résultats révèlent un mélange de littéralité et d'iconicité dans la traduction de l'interprète de manière à permettre à l'étudiant sourd de retrouver les termes clés de son cursus directement en langue de départ dans le discours de l'interprète. En revanche, il est important de noter que si la littéralité est acceptée en ASL (langue des signes américaines), ou encore en Auslan (langue des signes australienne), elle l'est beaucoup moins en LSF, où elle est même considérée comme un aveu de faiblesse pour n'avoir pas su utiliser l'iconicité de la langue. Or, si elle est parfois utilisée à mauvais escient, par

⁹ Épellation manuelle

¹⁰ Nous reprenons ici le terme de « vide lexical » pour faire référence au titre de l'article de Gile et Pointurier. Néanmoins, nous utiliserons dans notre travail le terme « d'écart lexical » que nous préférons pour parler de cette réalité.

manque de compétences professionnelles, il est important de noter que la littéralité peut être une tactique à part entière utilisée de manière délibérée par les interprètes dans certaines situations, et notamment en situation pédagogique. En effet, l'étudiant sourd doit avoir accès aux concepts clés dans la langue majoritaire, qui reste sa langue d'enseignement. Pour ce faire, Pointurier (2011, 2014) a mis en évidence que l'interprète possède tout un répertoire de tactiques qu'il va pouvoir utiliser en fonction du besoin à l'instant T et de l'utilisateur sourd auquel il s'adresse.

4. L'écart lexical entre le français et la LSF

4.1. L'écart lexical, un phénomène inhérent à la Traduction

La problématique des *lexical gaps* ou écart lexical (Gile, 1995 : 205) est un phénomène lié à la traduction et l'interprétation, et non un phénomène de langue. Les débats idéologiques dans la communauté sourde et celle des interprètes en langue des signes sur cette notion sont nombreux et beaucoup remettent en cause cet écart lexical inhérent à l'interprétation vers ou depuis la langue des signes. En effet, il est souvent oublié que la référence à un « écart lexical » ne se fait que lorsque l'on s'intéresse à la Traduction entre deux langues. D'ailleurs, il est important de rappeler que cette problématique n'est pas inhérente à la traduction français <=> langue des signes française mais bien à toutes les combinaisons linguistiques. Cela peut également se retrouver entre le français et le polonais, l'espagnol et l'anglais ou encore le portugais et le chinois. Néanmoins, le cloisonnement entre interprètes en langues des signes d'un côté et interprètes en langues vocales de l'autre est tel que les premiers ne se rendent pas compte que leurs homologues en langues vocales rencontrent les mêmes difficultés et y font référence sans que cela ne soit remis en question.

En reconnaissant un écart lexical entre les deux langues, il n'est pas question de dénigrer la langue mais plutôt de reconnaître une absence de correspondances immédiates entre les deux langues. En effet, le problème ne se pose pas en locution directe, mais bien lorsque l'interprète traduit. Et ce phénomène semble amplifié par l'interprétation simultanée, où le temps est compté, et où le professionnel doit se concentrer sur diverses tâches en même temps pour ne pas perdre le fil. L'absence de correspondances directes entre les deux langues, demande alors

à l'interprète d'utiliser des tactiques souvent chronophages et consommatrices en ressources attentionnelles, qui peuvent avoir un impact sur sa production.

Néanmoins, n'est-il pas contradictoire de parler d'écart lexical d'un côté et de défendre la TIT et l'importance du sens de l'autre ? L'absence de correspondances directes pour certains concepts peut avoir, dans certaines situations, un impact non négligeable sur la production de l'interprète. Que faire lors d'une conférence sur la gestion des entreprises, quand l'orateur s'attache à faire une différence entre « but », « finalité » et « objectif », alors qu'en langue des signes il n'existe qu'un seul et même signe pour ces trois concepts. ? Que faire lors d'une formation mécanicien cycle lorsque le formateur fait référence aux « pignons », aux « plateaux » et au « moyeu » et qu'il n'existe pas de correspondances directes pour ces termes là en langue des signes ? Que faire lors d'un entretien médical lorsque le médecin précise au patient qu'il va devoir subir une opération pour lui poser un pacemaker, lorsqu'il n'y a pas de correspondance directe en langue des signes pour faire référence au « pacemaker » ? Dans ces divers cas, l'interprète doit user de tactiques pour pouvoir traduire au plus proche du sens du discours initial et permettre à l'usager de comprendre les différentes notions.

4.2. Les tactiques des interprètes pour pallier l'absence de correspondances directes entre les deux langues

L'écart lexical est donc une problématique inhérente au processus de Traduction et il est démultiplié lorsqu'il s'agit d'interprétation simultanée, la contrainte de temps entrant en jeu. Néanmoins, en situation pédagogique, cette problématique est d'autant plus difficile à gérer que le discours de l'enseignant passe inévitablement par la langue de l'interprète. Rappelons ici que la langue d'enseignement de l'élève sourd reste la langue majoritaire du pays dans lequel il est scolarisé, en ce qui nous concerne le français. C'est pourquoi, bien plus qu'une contrainte de temps en interprétation pédagogique, on rencontre une contrainte d'acquisition des connaissances par l'élève sourd. Celui-ci doit pouvoir ensuite retrouver dans ses documents écrits les notions clés de son cours. Il doit être capable de les lire et même de s'exprimer à l'écrit en utilisant les termes justes. Encore une fois, il ne s'agit pas de dénigrer le lexique de la langue des signes, mais plutôt de préciser que lorsque l'on traduit un mot en français par une périphrase, ou par l'accumulation de diverses tactiques en langue des signes, cela peut avoir un impact sur la suite de la traduction et sur la construction des connaissances de l'élève sourd.

Voyons désormais les tactiques que l'interprète a à sa disposition pour pallier cet écart lexical.

4.2.1. *Les tactiques utilisées par les interprètes de conférence*

Dans ses travaux sur l'interprétation simultanée entre langues vocales, Daniel Gile présente et analyse diverses tactiques utilisées par les interprètes lors des diverses phases du processus d'interprétation : écoute et compréhension, mémorisation et reformulation. Nous nous arrêterons uniquement sur les tactiques utilisées lors de la phase de reformulation car ce sont celles qui nous intéressent pour pallier cet écart lexical. Gile propose 14 tactiques utiles pour la phase de reformulation (Gile, 2009 : 129-135) :

- L'attente
- La sollicitation du collègue en cabine
- La consultation de documents en cabine
- La restitution en utilisant un hyperonyme
- L'explication ou la paraphrase
- La reproduction approximative de la phonétique du terme en langue d'arrivée
- La naturalisation du terme : « Lorsque les interprètes ne connaissent pas le terme adéquat en langue d'arrivée, ils reprennent le terme entendu en langue de départ en l'adaptant aux contraintes morphologiques et/ou phonologiques de la langue d'arrivée » (*Ibid.* : 207)
- Le transcodage
- La simplification
- L'interpellation de l'auditeur sur un quelconque problème (omission d'une information par exemple)
- Le renvoi de l'auditeur à une autre source d'information (faire référence à un document projeté par exemple, grâce à un pointage vers ce document)
- L'omission délibérée
- Le discours parallèle
- La fermeture du microphone

Ces diverses tactiques peuvent être adaptées à l'interprétation du français vers la langue des signes et inversement. Certaines peuvent être appliquées telles quelles comme l'attente,

l'utilisation d'un hyperonyme ou la naturalisation via l'utilisation de la dactylogogie ou de la labialisation et d'autres nécessitent une adaptation : l'absence de microphone en interprétation en langue des signes rend la fermeture de ce dernier impossible, mais l'arrêt de l'interprétation est une possibilité. De plus, la présence de l'interprète à la vue de tous rend la sollicitation du collègue et la consultation de documents plus visible, mais tout à fait faisable. Il est intéressant de noter que Pointurier (2014) précisait que l'utilisation de documents était impossible en interprétation vers la langue des signes. Or, nous traduisons nous mêmes des cours de mathématiques donnés par un enseignant sourd. Pour ce faire, nous préparons en amont l'intervention avec l'enseignant (afin d'acquérir des connaissances *ad hoc* dans le domaine, et surtout les signes correspondants aux notions mathématiques), et lorsqu'il dispense son cours, nous utilisons nos notes prises en amont ainsi que le support de cours qu'il nous a donné pour pouvoir traduire le plus fidèlement possible son propos. Il est vrai que nous ne pouvons pas utiliser de dictionnaires, mais nos notes peuvent être ici réinvesties. C'est pourquoi, il nous semble intéressant de dire que cette tactique peut être applicable dans une moindre mesure à l'interprétation du français vers la langue des signes et inversement.

4.2.2. *Les tactiques utilisées par les interprètes en langue des signes*

Les tactiques présentées par Daniel Gile ici sont des tactiques générales utilisées pour faciliter la restitution du discours. Néanmoins, Pointurier (2011 ; 2014), propose une classification des tactiques utilisées par les interprètes en langue des signes pour faire face à l'absence de correspondances directes en interprétation vers la langue des signes. Pour illustrer ses propos, nous reprendrons des exemples tirés de notre corpus « apprentissage du français en milieu professionnel » (Arcambal, 2016) :

- La labialisation : prononciation sans voix d'un terme français. Cette tactique n'est presque jamais utilisée seule. Dans notre corpus, l'enjeu de la situation étant l'acquisition du français, il est arrivé quelques fois, notamment lors de cours de phonétique que cette tactique soit utilisée seule, ou accompagnée d'un pointage vers la bouche. Néanmoins, la communauté sourde souhaitant rompre avec son passé douloureux où l'oralisme était de mise, cette tactique est utilisée seule dans de très rares cas, et semble très spécifique à cette formation. En revanche, elle est souvent utilisée en complément d'une autre tactique (dactylogogie, emprunt adaptatif...).

- La dactylologie : épellation manuelle. Cette tactique est généralement accompagnée d'une labialisation.
- L'emprunt adaptatif à la langue des signes : utilisation d'un signe réinvesti d'un nouveau sens. Cette tactique est très souvent accompagnée d'une labialisation. Il peut s'agir par exemple de la traduction du terme [GLUCIDE] par le signe de [SUCRE].
- La scénarisation : création d'une saynète condensant le sens. Cela peut être utilisé pour le terme de « recensement » par exemple, signé par [PERSONNE] [FRAPPE A LA PORTE] [COMPTER] [COMBIEN] [PERSONNES]
- Le français signé : plaquer la langue des signes sur la structure du français. Cela est par exemple utilisé pour l'expression « tiens ta langue ». Bien qu'une traduction par équivalence de sens soit envisageable, l'enjeu de la situation ne le permet pas, étant donné que les stagiaires doivent deviner le sens de cette expression en français. C'est pourquoi, l'utilisation du français signé permet de garder la syntaxe et les termes de l'expression française pour ne pas entraver l'enjeu de la situation.
- La périphrase ou explication : dire en plusieurs mots ce qui s'exprime en langue de départ en un seul (Eco, 2007, cité par Pointurier, 2014). Dans notre corpus, on pourrait le retrouver pour le terme « phonétique », signé par [SON] suivi de [ACCENT VOCAL], ou encore le terme de « voirie » traduit par [RUE] [TRAVAUX] [NETTOYER]
- La siglaison : utilisation des initiales des mots. Cette siglaison se retrouve par exemple dans la traduction de l'expression « Complément d'Objet Direct » par [C][O][D], ou « passé composé » par [P][C].
- L'énumération : représentation d'un concept à travers une liste d'éléments qui le composent. Il s'agit par exemple de faire référence au concept de « préposition » en énumérant : [A], [D][E], [POUR], [PAR].

Nous compléterons cette liste par deux tactiques supplémentaires mises en évidence par notre corpus :

- L'initialisation : utilisation de la première lettre du mot. Cela se retrouve par exemple dans le signe utilisé pour « article » qui est représenté par un [A]. Là encore, cette tactique est accompagnée d'une labialisation permettant au locuteur sourd de faire la différence entre des mots ayant les mêmes initiales, comme par exemple « article » et « adjectif ». Néanmoins, cette tactique n'est utilisable qu'avec des personnes ayant une bonne maîtrise du français et de la lecture labiale.

- L'épellation vocale : épeler un terme français à l'oral. Cette tactique se retrouve notamment lors des cours de phonétique où l'accent de l'interprète peut être un frein à la bonne acquisition de la leçon par les élèves entendants. C'est pourquoi, elle prend le parti d'épeler certains termes à l'oral. Néanmoins, cette tactique est très spécifique à cette formation.

Il existe donc de nombreuses tactiques pour faire référence à un concept lorsque celui-ci n'a pas de correspondance directe en langue d'arrivée. En revanche, il est important de prendre en compte en interprétation simultanée la contrainte de temps. L'utilisation de tactiques telles que la dactylogogie, la scénarisation et la périphrase peut entraîner l'approximation voire l'omission du segment suivant (Pointurier, 2014).

En revanche il est intéressant de noter qu'en situation pédagogique, très souvent les interprètes utilisent diverses tactiques pour un seul et même concept. Nous prendrons l'exemple du terme « article » au sens grammatical du terme, traduit parfois par l'accumulation de trois tactiques par les interprètes : la dactylogogie [A][R][T][I][C][L][E], l'initialisation [A] et la labialisation du terme. Dans notre corpus (Arcambal, 2016), les stratégies interprétatives sont doublées voire triplées dans 33% des cas pour l'interprète A. et 25% pour l'interprète B. Cela semble permettre une meilleure appréhension du discours par le bénéficiaire et une adaptation immédiate à l'enjeu pédagogique : appréhender une autre langue que celle utilisée pendant la traduction n'est pas un exercice facile. L'interprète et le stagiaire sont alors en collaboration ; l'un étant responsable de l'acquisition de l'autre. Il est également intéressant de souligner que l'utilisation de diverses tactiques pour faire référence à un seul concept ne se fait pas uniquement lorsqu'il n'existe pas de correspondances directes en langue des signes. En effet, dans de nombreuses situations, les deux interprètes accompagnent leurs signes d'une labialisation voire même d'une dactylogogie. Prenons pour cela l'exemple de « convier », traduit par le signe [INVITER] puis épelé par l'interprète. En effet, le stagiaire doit être en mesure de retrouver dans le texte écrit le terme « convier » et non le terme « inviter ». Cela vient corroborer l'idée que l'interprète s'adapte à l'enjeu de la situation. Pour être sûr de la bonne appréhension du concept en français par l'utilisateur sourd, elle préfère multiplier les tactiques pour répondre au *skopos* de la situation : l'apprentissage du français. C'est d'ailleurs ce que répondent les interprètes dans leurs interviews pour justifier cette utilisation de multiples tactiques. En revanche, il arrive que le segment suivant soit omis ou bien que l'interprète ne l'ait pas entendu. Dans ce cas-là, soit il demande une reformulation, soit il attend le sens car il n'a pas entendu le début du discours.

4.2.3. La création de néologismes

En se penchant sur l'apprentissage de l'enfant sourd, Séro-Guillaume (2011), met en évidence l'importance de la création de néologismes en langue des signes. Néanmoins, comme précisé dans le chapitre 1, la communauté sourde, de par son histoire et l'oppression des entendants, est très réticente à la création de néologismes de la part de la communauté des interprètes. Il est important de noter qu'en traduction et en interprétation entre langues vocales, la création de néologismes par le professionnel est une pratique répandue pour faire face à l'absence de correspondances entre les diverses langues. La suprématie de l'anglais ne permet pas toujours à ce néologisme de s'imposer mais sa création est possible. De plus, la création de néologismes est une nécessité dans une société en constante évolution. C'est d'ailleurs ce qu'il s'est passé lors de la reconnaissance du breton comme langue officielle aux côtés du français et de l'ouverture de classes bilingues en breton. En effet, l'absence de correspondances entre le français et le breton ne permettait pas d'aborder certaines notions autrement qu'en utilisant des périphrases ou en naturalisant des termes français. C'est pourquoi, sous l'impulsion de l'Office de la langue bretonne, dès 1994, une commission de spécialistes a estimé devoir créer plus de 30 000 mots afin que cette langue puisse véhiculer le discours pédagogique. Cette langue continue encore à l'heure actuelle d'enrichir son lexique, de manière à répondre aux besoins des brittophones¹¹.

Séro-Guillaume avance l'idée que cette initiative devrait être reproduite en ce qui concerne la langue des signes, langue par laquelle l'enfant sourd est amené à recevoir son enseignement. En l'absence de commissions de spécialistes, bien souvent ces créations de signes se font dans l'urgence et peuvent, selon l'auteur, entraver la bonne acquisition des notions par l'enfant sourd. Séro-Guillaume prend pour exemple la traduction du concept de « réaction » dans deux contextes différents : en chimie, l'interprète le traduit par « un geste évoquant un bouillonnement explosif » (Séro-Guillaume, 2011 : 169), alors que, lors d'un atelier de peinture en bâtiment, l'interprète le traduit par « un signe évoquant le papier peint qui se décolle. » (*Ibid.*). Or, si l'on observe bien ce qui est présenté aux élèves ce sont les concepts de « bouillonnement », « explosion » et « décollement » ; en aucun cas le concept de réaction n'est représenté en tant que tel. C'est pourquoi, pour Séro-Guillaume,

¹¹ Les services de l'Office de la Langue Bretonne - Office Public de la Langue Bretonne, <http://www.fr.brezhoneg.bzh/146-les-services-de-l-office-de-la-langue-bretonne.htm>, consulté le 18 novembre 2019.

l'utilisation d'exemples en lieu et place d'un signe propre, confine l'élève au concret. En abolissant l'espace mental qui sépare le signe de ce qu'il désigne, elle fait obstacle à la construction de la représentation générale et abstraite que constitue le concept à savoir, en l'occurrence, une action en retour. (*Ibid.*)

De plus, de par l'absence de commissions de spécialistes, ces signes provisoires créés dans l'urgence ne se diffusent pas et les interprètes doivent sans cesse réinventer des signes provisoires pour des concepts qui ont déjà été traduits maintes fois par d'autres interprètes. En effet, nombre de professionnels ont déjà traduit des formations en plomberie, en mécanique ou encore en cuisine. Néanmoins, bon nombre des concepts propres à ces domaines n'ont toujours pas de signes diffusés, d'où la profusion de synonymes signés pour un même concept.

Séro-Guillaume présente donc quelques règles qui doivent être respectées lors de la création de néologismes. La première, comme nous venons de le voir est donc le fait d'éviter de présenter des exemples pour faire référence à un concept. Or, bien souvent, les interprètes en langue des signes y ont recours, comme par exemple pour le concept « d'instrument de musique », signé par une énumération d'instruments, qui, d'ailleurs n'est pas fixe et varie selon l'interprète qui s'exprime.

La deuxième règle à respecter selon Séro-Guillaume est le fait de ne pas utiliser l'initialisation d'un terme accompagné d'une labialisation. En effet, bien souvent les interprètes en langue des signes, lorsqu'ils sont face à un concept n'ayant pas de correspondance directe en langue des signes utilisent l'initiale française de ce dernier, accompagnée d'une labialisation prononcée. Cela peut se retrouver par exemple pour des termes tels que « passé composé » signé [P] [C] ou encore « préposition », signé [P], et tous deux accompagnés d'une labialisation prononcée. Pour Séro-Guillaume, cette tactique peut fonctionner avec des usagers sourds maîtrisant parfaitement la lecture labiale¹², et connaissant déjà ces termes. Cependant, pour lui, cette tactique ne peut s'apparenter à une création lexicale, une seule initiale pouvant être utilisée avec diverses labialisations.

Enfin, la troisième et dernière règle à observer dans la création lexicale est la règle de « à concept inédit, signe inédit ». En effet, trop souvent en langue des signes, des signes déjà

¹² Il s'agit du fait de lire sur les lèvres de l'orateur les termes prononcés par ce dernier. Il est important de noter ici que seuls 30 % du message sont reçus par le lecteur dans ces cas-là. La perte d'informations est donc considérable.

existants sont réutilisés, investis d'un nouveau sens. Là encore, pour Séro-Guillaume, cela peut fonctionner avec des adultes maîtrisant bien le français et toutes les acceptions d'un même concept (celui de réaction par exemple). Afin d'amener l'élève à intégrer de nouvelles notions, il est impossible de coupler un signe connu avec un mot inconnu. Il est primordial pour cet auteur que la création de signes ne s'effectue pas dans l'urgence pour répondre à un besoin dans un certain domaine de spécialité, mais soit réfléchi en amont, afin de pouvoir ensuite être réutilisé dans toutes les disciplines. C'est pourquoi, Séro-Guillaume soutient l'idée d'une création linguistique qui permettrait d'englober toutes les acceptions d'un concept français (par exemple un seul signe pour faire référence à la notion de réaction, qu'il s'agisse de réaction chimique, de réaction en peinture, de réaction inflammatoire, de réaction allergique, etc.)

4.2.4. Quelques groupes de travail sur des néologismes

Pour pallier le manque de commissions de spécialistes, quelques initiatives ont vu le jour. Ces groupes de travail, de plus en plus nombreux aujourd'hui permettent de créer de nouveaux signes dans de nombreux domaines de spécialités (sciences, arts, etc.). Attardons-nous désormais sur certains de ces groupes.

4.2.4.1. Le lexique scientifique : La Villette

Dans les années 90, Guy Bouchauveau, conférencier sourd à la Villette est le premier à créer un lexique scientifique propre aux expositions présentées à la Cité des sciences. Auparavant, les guides conférenciers devaient user de périphrases et scénarisations pour la présentation des visites. Aujourd'hui, ces signes se sont officialisés et sont repris par tous. Les équipes qui ont en charge l'accessibilité en LSF des expositions de La Villette continuent ce travail de créations linguistiques pour permettre une accessibilité des contenus des visites (Pointurier, 2014 : 138).

4.2.4.2. Le lexique des Arts : « Dire en Signes »

L'ESBAM (Ecole Supérieure des Beaux-Arts de Marseille) a entrepris un projet de recherche (2005), intitulé « Dire en Signes », de manière à ouvrir ses formations à des étudiants sourds. Pour cela, des commissions de représentants du domaine et de la langue des signes se réunissent : artistes sourds, interprètes, représentants du Ministère de la culture, étudiants sourds... (*Ibid.* : 139). Néanmoins, trop peu d'établissements scolaires accueillant des étudiants sourds ont recours à ce genre d'initiatives et les interprètes doivent généralement se débrouiller *in situ*, dans la rapidité de la simultanée, pour trouver la tactique adéquate.

4.2.4.3. Le lexique de l'histoire : IVT et les monuments nationaux

L'IVT, en partenariat avec les Editions du Patrimoine et le Centre des monuments nationaux, a publié trois ouvrages de lexique français/LSF sur trois époques de l'histoire : l'Antiquité grecque et romaine, le Moyen-Âge et la Préhistoire, de manière à diffuser les signes de certains termes propres à ces époques (*Ibid.*). Avec l'arrivée de nouveaux guides conférenciers sourds, ces projets continuent, et de nouveaux ouvrages devraient voir le jour prochainement.

4.2.4.4. Les sciences de l'ingénieur : l'INSA de Toulouse

En 2015-2016, un élève sourd de l'INSA (Institut National des Sciences Appliquées) de Toulouse, très au fait des difficultés lexicales que son domaine d'études pose aux interprètes, a créé, avec l'aide de ses interprètes et de ses enseignants tout un lexique de termes propres à son domaine. Ce lexique est d'ailleurs disponible en libre accès sur le site de cette école, ce qui permet de faciliter la traduction des interprètes toulousains, mais également de tous les interprètes français qui traduisent dans ce domaine¹³. Ce glossaire permet une présentation du signe créé, mais également de la définition du terme, définition présentée à l'écrit et en langue des signes. Cette méthode de présentation permet une meilleure appréhension du concept par les élèves sourds étudiants dans ce domaine et pour les interprètes. Aujourd'hui, cet élève

¹³ COZAR, *Glossaire Génie Civil en LSF*, <http://www.insa-toulouse.fr/fr/formation/glossaire-gc-en-lsf.html>, consulté le 29 octobre 2019.

poursuit ses études en architecture, et développe là aussi tout un lexique dans ce domaine. Néanmoins, sans plateforme pour le partager, il n'est pour le moment pas diffusé. Ce travail de création lexicale permet certes aux interprètes de travailler plus facilement, en faisant des correspondances directes entre le français et la langue des signes, mais cela permet également à cet élève une compréhension plus aisée du discours, sans effort de sa part.

4.2.4.5. Le lexique mathématique : Sign'Maths

Une autre initiative est à souligner, toujours à Toulouse, mais cette fois-ci, concernant les mathématiques, celle du groupe de travail « Sign'Maths », né en 2012. Ce groupe est composé de professionnels et étudiants sourds et entendants réfléchissant à la création d'un dictionnaire propre aux mathématiques en langue des signes. Sous forme de site internet, celui-ci a été publié en 2019¹⁴.

4.2.4.6. Le STIM

Les initiatives dans le domaine des sciences dures sont florissantes, puisque le groupe STIM Sourds (Sciences Technologie Informatique et Mathématiques), rattaché au secteur étudiant de la FNSF (Fédération Nationale des Sourds de France) se réunit régulièrement pour réfléchir à la création de signes dans ces divers domaines. Ce groupe de travail est né de la volonté des étudiants sourds d'adapter le groupe STEM (groupe d'échange européen sur les Sciences, Technics, Engineering and Mathematics) à la langue des signes française. Aujourd'hui, ce groupe de travail est devenu une association à part entière qui promeut la création lexicale dans le domaine des sciences dures. Elle organise des séminaires durant lesquels des conférences sont présentées, suivi de groupes de travail pour réfléchir ensemble, étudiants sourds, interprètes et professionnels de l'enseignement, à la création des signes pour des concepts propres à chaque domaine. Les participants sont répartis en groupe selon leurs préférences (Mathématiques, Biologie, Physique, Chimie, Informatique...). Suite à ces échanges enrichissants, des signes sont créés par les participants, puis filmés de manière à en garder une trace. Néanmoins, une des problématiques à laquelle les organisateurs n'ont pas encore trouvé

¹⁴ *Sign'Maths*, <https://signmaths.univ-tlse3.fr/>, consulté le 28 août 2021.

de réponse est la validation et la diffusion de ces néologismes, qui ont d'abord été stockés dans un dossier drive à disposition des seuls participants à ces séminaires, et sont aujourd'hui réunis sur un site internet accessible à tous ceux qui le souhaitent¹⁵.

4.2.4.7. Les plateformes de diffusion de signes : le Projet OCELLES et Elix

Revenons également sur les nombreux sites internet qui fleurissent pour tenter de diffuser les signes existants. Ainsi, l'INSHEA (Institut National Supérieur Formation et Recherche – Handicap et Enseignement Adapté) s'est penché sur un projet de création de site internet collaboratif permettant le partage et la recherche de signes et de définitions. Cette plateforme appelée : Ocelles (« Observatoire des concepts et expressions lexicales en langues écrites et signées »)¹⁶ permet de mettre à disposition des utilisateurs un dictionnaire proposant un ou plusieurs signes et des définitions dans les deux langues.

Proche de cette initiative, celle de la plateforme Elix¹⁷. Créé en 2007 par Simon Houriez, elle est désormais développée par l'association lilloise Signes de Sens. Le concept du site est de « lutter contre l'illettrisme, rendre les personnes sourdes plus autonomes et développer la langue des signes française. ». Ce dictionnaire fonctionnant comme un moteur de recherche (le moteur de recherche a été développé et diffusé en 2010) permet à chaque membre de proposer par webcam un signe correspondant au concept proposé. Récemment, pour enrichir son lexique, Elix s'est rendu dans des services d'interprète ou auprès de locuteurs sourds ayant des compétences dans un domaine particulier pour filmer les signes créés dans leurs domaines : code de la route, linguistique, religion catholique, sport, yoga, etc.

4.2.4.8. L'importance des réseaux sociaux dans la diffusion des néologismes

L'avènement des réseaux sociaux et des nouvelles technologies permet aujourd'hui des échanges plus rapides et des réflexions plus fructueuses sur ces absences de correspondances lexicales. Ainsi, sur Facebook notamment, des groupes de discussion ont été créés entre

¹⁵ *STIM Sourd France | Lexique Scientifique en LSF*, <https://www.stimsourdfrance.org>, consulté le 1 février 2021.

¹⁶ *OCELLES | INSHEA*, <https://www.inshea.fr/fr/content/ocelles>, consulté le 25 octobre 2019.

Le Dico Elix - Le dictionnaire vivant en langue des signes française (LSF), <https://dico.elix-lsf.fr/decouvrir-elix>, consulté le 25 octobre 2019.

interprètes professionnels, étudiants et professionnels sourds, de manière à réfléchir ensemble à la manière de signer tel ou tel concept en langue des signes. Le bémol de ces groupes serait l'absence de professionnels entendants dans les domaines abordés. Cela pourrait permettre une réflexion plus complète autour du concept à transmettre. Néanmoins, il est nécessaire de pointer du doigt que bien souvent les signes échangés via ces nouveaux modes de communication ne deviennent pas toujours des signes officiels, et se perdent dans la masse d'informations échangés.

4.2.4.9. Des initiatives propres aux services d'interprètes

Pour pallier l'écart lexical existant entre le français et la langue des signes, le service dans lequel nous travaillions avait décidé de créer en interne une plate-forme d'échange de vocabulaire en ligne, pour garder une trace et une pérennité des signes provisoires mis en place avec les divers usagers pour qui nous intervenions. Les signes enregistrés dans cette plate-forme étaient ensuite facilement retrouvables et donc réutilisables dans d'autres interventions du même domaine. Malheureusement cette plateforme était uniquement à usage interne et n'avait pas pour vocation à être ouverte au public.

4.2.4.10. Une visibilité plus importante de la LSF dans les médias

Enfin, outre la création de néologismes, notons que la visibilité de la langue des signes dans les médias permet une plus grande diffusion de ces créations lexicales. Prenons d'abord l'exemple du média « Média'Pi », « média en ligne bilingue, généraliste et indépendant »¹⁸ créé en avril 2018. Diffusant des articles et reportages sur l'actualité nationale, internationale et la communauté sourde, ce média permet la diffusion de néologismes dans de nombreux domaines.

Enfin, la crise sanitaire de la Covid19 a aussi rendu visible la langue des signes par la présence d'interprètes lors de la quasi-totalité des prises de paroles du gouvernement. Les interprètes sont alors devenus des diffuseurs de la langue des signes et de ses néologismes (en ce qui

¹⁸ *Media'Pi*, <https://media-pi.fr/>, consulté le 26 janvier 2022.

concerne par exemple les termes de : virus, confinement, couvre-feu, passe sanitaire, passe vaccinal, variant, etc.)

5. Conclusion

Les usagers sourds sont de plus en plus nombreux à intégrer des formations supérieures et les demandes d'interprétation en milieu pédagogique vont crescendo depuis les lois de 1991 et de 2005. L'enjeu particulier de ces interprétations influence les choix des interprètes. C'est pourquoi, il est nécessaire qu'ils prennent en compte les spécificités de ces situations de manière à adapter leurs tactiques et leur manière d'agir à la visée pédagogique du discours. L'interprète garde en tête le fait qu'il ne doit pas entraver l'enjeu de la situation, même si cela s'avère parfois périlleux. La particularité de ces situations pédagogiques vient du fait que l'interprète doit garder une trace des concepts français dans son interprétation. En effet, rappelons-le, la langue de scolarisation de l'enfant sourd reste le français, ses examens auront lieu en français, même si sa scolarisation a lieu en langue des signes. C'est pourquoi, il s'agit là du seul domaine d'interprétation dans lequel la référence au français est importante, et c'est là toute la difficulté. En effet, il ne semble pas nécessaire d'avoir un seul signe pour parler de « dissolution », le concept pouvant être passé par le fait de « mélanger deux éléments qui ne forment plus qu'un ensuite ». Néanmoins, en milieu pédagogique, le terme même de « dissolution » est important, et créer un seul signe uniforme pour tous les élèves qui font face à ce terme semble nécessaire. D'ailleurs les interprètes se retrouvent parfois gênés de devoir donner des signes pour lesquels le concept n'a pas encore de correspondances directes, quand il s'agit de termes dont ils auront besoin pour la poursuite de leurs études. Une des interprètes d'un de nos focus group revient sur cette expérience qu'il nous paraît intéressant de présenter ici :

148. ILS2 : Du coup moi ça me fait penser à une situation où j'ai traduit pour des 5èmes il n'y a pas longtemps et où je me suis vraiment retrouvée en difficulté en me disant : là ce sont de nouveaux concepts pour eux et c'est moi qui vais leur donner des signes que eux vont retenir pour ces concepts. Et j'étais bloquée car c'était un cours sur les volcans, les séismes et tout ce qui touche à cela. L'enseignant parlait de magma et autre. Personnellement, je ne suis pas très bonne en iconicité et je me suis demandé comment je pouvais leur traduire ce genre de concepts. Bon déjà, je faisais en sorte qu'ils aient les concepts en français, donc je me raccrochais aux mots

puisque c'était la première fois qu'ils voyaient ces concepts. Et après, pour le signe, je faisais quelque chose, mais sans être convaincue de moi. Et les élèves me demandaient si le signe du concept était celui-là, et parfois j'étais obligée de dire que c'était moi qui signais comme ça, mais que peut-être d'autres collègues le signeraient différemment. Je l'informais du fait que le signe n'était pas immuable et qu'il allait sûrement en voir d'autres. Je leur laissais le droit de se dire que d'autres interprètes avaient peut-être des signes différents pour ces mêmes concepts. [...] C'est dire ici à l'élève, là c'est moi qui fais ça, mais je ne serais pas le seul interprète à intervenir et c'est difficile à gérer.

D'ailleurs, l'absence de correspondances directes pour certains concepts peut s'avérer contraignante quant aux choix traductifs du professionnel. L'utilisation de tactiques chronophages pour pallier cet écart lexical peut entraîner une détérioration voire une omission du segment suivant (Pointurier en 2011 parle par exemple de 45 à 64% d'omissions du segment suivant lors de l'utilisation d'une dactylologie par exemple). La création de néologisme pourrait permettre une fluidité d'interprétation dans ces situations pédagogiques. Néanmoins, la réticence de la communauté sourde à ces créations et le militantisme en faveur d'une langue indépendante du français sont bien souvent des freins à l'enrichissement lexical de la LSF et donc une source de difficulté pour les professionnels.

Chapitre 4 : Les contraintes inhérentes à l'interprétation

1. Introduction

Dans l'analyse de l'acte interprétatif, la prise en compte des contraintes inhérentes à l'activité du professionnel est une nécessité. En effet, elles pourront avoir un impact sur les choix traductifs de l'interprète (Gile, 1995 ; 2009 ; Pym, 2008). Ces contraintes sont de deux ordres : cognitives (linguistiques, sociolinguistiques, enjeu de la situation...) et environnementales (contexte socio-économique, contraintes sociales, espace de traduction...). Nous nous attacherons à présenter dans cette partie les différentes contraintes inhérentes à l'interprétation, et leur impact sur la production du professionnel. Au regard des différents modèles présentés par Daniel Gile (1995 ; 2009-a ; 2009-b) (Modèle d'Efforts de la simultanée, modèle IDRC) et de l'approche contextualiste de Pym (2008), nous mettrons tout d'abord en avant les contraintes cognitives et environnementales inhérentes à tout acte d'interprétation. Dans un deuxième temps, les travaux de Chesterman (1993) et de Toury (1995) concernant les normes de traduction, nous permettront de mettre en évidence l'importance de ces dernières dans les choix traductifs du professionnel. Enfin, avec l'appui des travaux de Pointurier (2014 ; 2016-a), nous reviendrons sur les contraintes propres à l'interprétation en langue des signes.

2. La théorie de Daniel Gile

2.1. Le modèle IDRC : Interprétation – Décision – Ressources – Contraintes

Daniel Gile schématise le processus de Traduction¹ en une succession de phases de compréhension et de reformulation.

¹ Ici, le terme Traduction avec une majuscule fait référence à la fois à la traduction écrite et à l'interprétation.

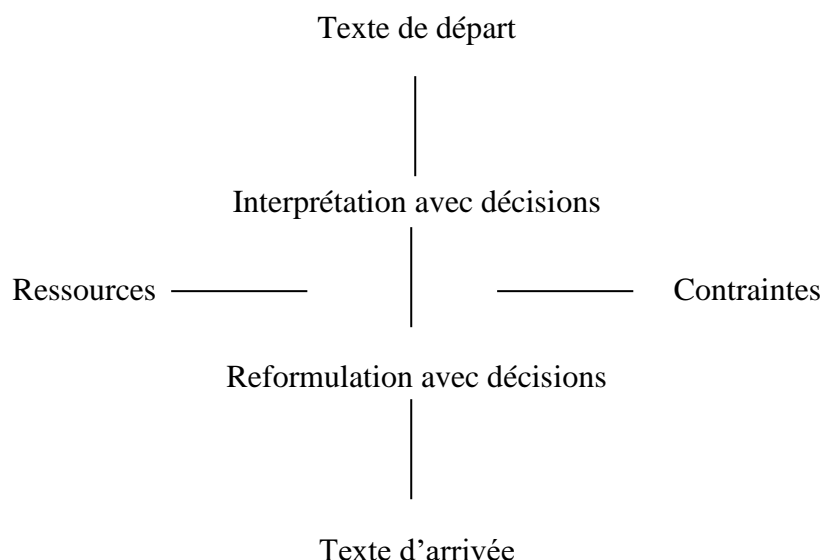


Figure 5 : Le modèle IDRC de la Traduction (Gile, 2009-a : 75)

L'utilité de ce modèle réside dans la mise en évidence de l'importance des décisions du Traducteur en fonction des ressources disponibles et des contraintes cognitives et environnementales inhérentes à l'acte de Traduction. Le professionnel occupe la place centrale de ce processus, et c'est à lui qu'incombent les décisions liées à la bonne communication des parties en présence.

2.1.1. Les ressources du Traducteur

Pour Gile (2009-a : 76-78), les ressources du traducteur sont au nombre de six. On retrouve tout d'abord les connaissances linguistiques existantes et potentiellement disponibles pour lui, auxquelles il a accès avant et pendant sa Traduction (s'il s'agit d'un traducteur de l'écrit) : unités lexicales, structures grammaticales, règles de représentation graphique. Néanmoins, Gile précise que le Traducteur ne dispose jamais de toutes les ressources existantes dans ses langues de travail, mais que la recherche documentaire peut l'aider à les enrichir.

Il y ajoute ensuite les connaissances déclaratives, c'est à dire les connaissances de « vocabulaire, expressions idiomatiques, règles grammaticales, stylistiques, orthographiques et autres de la langue de départ et de la langue d'arrivée telles que mises en œuvre dans la culture de l'auteur du Texte de départ et du groupe de destinataires du Texte d'arrivée. » (*Ibid.*). Gile y inclut également les connaissances thématiques sur le domaine et le sujet de l'intervention. Il

s'agit des ressources que le Traducteur peut verbaliser, d'où l'appellation de ressources « déclaratives ». De plus, ces connaissances déclaratives incluent également la capacité du Traducteur à prendre en considération les normes et les contraintes inhérentes à la situation socio-culturelle dans laquelle il intervient ainsi que le cahier des charges du client.

Les habiletés sociales, communicatives, linguistiques et cognitives de l'interprète sont également autant de ressources à disposition du professionnel. Grâce à des compétences d'analyse du texte (ou du discours) de départ, il va pouvoir prendre les meilleures décisions au regard de ses connaissances déclaratives. Il va ainsi pouvoir résoudre les problèmes qui s'imposeront à lui et adapter sa Traduction aux attentes et valeurs des parties en présence. Pour Gile (*Ibid.* : 78), les habiletés cognitives sont centrales dans l'interprétation simultanée, et les habiletés sociales le sont dans l'interprétation de service public.

Les compétences techniques du Traducteur, renvoyant à l'expérience du professionnel et les compétences liées aux ressources externes (glossaires, dictionnaires, logiciels...), viennent compléter la liste des ressources du Traducteur.

Tous ces éléments vont permettre au professionnel de faire les meilleurs choix face aux difficultés qu'il va rencontrer dans la Traduction.

2.1.2. *Les contraintes du Traducteur*

Les « contraintes », quant à elles, sont définies par Gile (*Ibid.* : 78-80) comme d'un côté les limites des compétences citées précédemment, auxquelles s'ajoutent les normes de la Traduction et la contrainte bien connue du temps lors de la prestation (orale ou écrite). Cela va alors amener le Traducteur à user de stratégies pour pallier ces contraintes.

Lors de connaissances déclaratives inférieures à celles des interlocuteurs, le Traducteur va être amené à acquérir de nouvelles connaissances *ad hoc* et à avoir une analyse plus systématique et plus poussée du texte ou du discours original. A cet instant la charge cognitive sera plus importante lors de la lecture du texte ou de l'audition du discours.

D'autres contraintes peuvent relever de la limite des habiletés sociales du Traducteur. En effet, une mauvaise compréhension de la situation, de ses tenants et aboutissants, peut être une contrainte pour le professionnel, qui ne sera peut-être pas en mesure de trouver une équivalence en adéquation avec la situation, pour le destinataire de la Traduction.

Une des contraintes inhérentes à toutes les situations de Traduction, est la contrainte de temps. En effet, en traduction écrite, bien souvent les délais de rendus sont trop courts ce qui amène le traducteur à faire l'impasse sur l'acquisition de connaissances *ad hoc*, ou bien la vérification de la fiabilité de la traduction. Pour ce qui est de l'interprète la pression de temps est bien présente en interprétation simultanée comme en interprétation consécutive. La charge cognitive de l'interprète est toujours à son paroxysme, le traitement d'un segment de discours n'étant pas terminé que déjà un nouveau segment se présente.

Enfin, il existe des contraintes liées au cahier des charges du client, et aux normes de Traduction (pour la notion de « normes » en traduction, voir plus bas Chesterman, 1993 ou Toury, 1995) applicables dans un espace donné. En effet, le Traducteur peut alors se retrouver contraint de traduire d'une certaine manière, d'omettre certains éléments, certaines explicitations, de choisir certains termes plutôt que d'autres, de manière à répondre aux attentes du client et du public cible.

Face à ces contraintes, et grâce à ses ressources, l'interprète sera donc normalement en mesure de prendre les décisions adéquates et adaptées à la situation de communication.

2.1.3. *Les décisions du Traducteur*

Le modèle IDRC de Gile s'applique autant à la traduction qu'à l'interprétation. Dans ce deuxième cas, s'il s'agit d'interprétation simultanée, toutes les phases de prises de décisions se font dans un laps de temps beaucoup plus restreint qu'en interprétation consécutive ou en traduction. Nous nous attarderons ici à détailler uniquement ce que cela implique pour l'interprétation simultanée (Gile, 2009-b).

L'interprète, à l'audition du message, émet des hypothèses quant au sens du discours, hypothèses qu'il va valider ou invalider en fonction de ses ressources, et du contexte dans lequel il intervient. Lors de la phase de reformulation, il prendra des décisions en fonction de ses contraintes, de manière à produire une interprétation des plus fidèles à la situation de communication et qu'il considère comme acceptable et recevable en langue d'arrivée. Contrairement à la traduction, l'interprétation simultanée ne permet pas à l'interprète de faire un travail de révision avant de produire sa reformulation. En revanche, il peut tout à fait corriger ses erreurs dans le flot du discours.

Les décisions prises par l'interprète sont fonction des risques qu'il prend (*Ibid.* : 108). Ces décisions peuvent entraîner un certain gain (discours plus clair à l'arrivée, discours plus convaincant...) ou au contraire un certain dommage (perte d'information, terminologie inappropriée, etc.). La notion de loyauté prend alors une place importante dans les décisions prises par l'interprète. En effet, Gile pose la loyauté (Nord, 1997)² au client comme primordiale. Cette loyauté est le fruit d'une négociation impliquant l'auteur, le récepteur, le commanditaire et le traducteur. L'interprète doit adapter ses tactiques³ à la commande du client. Une des interprètes interviewées lors de nos focus groups aborde cette problématique :

13. ILS7 : Là, on est partis sur les examens, c'est une question vraiment difficile, et on ne sait jamais ce qu'on doit faire ou ne pas faire, car ça dépend de beaucoup de paramètres. Suivant les employeurs, on n'attend pas les mêmes exigences de nous sur place, pendant l'examen. Ça dépend si c'est la maison des examens qui nous demande ? Ça dépend si c'est le sourd qui paye ? Ça dépend de tout un tas de choses.

A qui l'interprète doit-il attribuer sa loyauté ? A l'employeur ? A l'utilisateur sourd ? Au client (ici la maison des examens) ? Selon la personne à qui il attribue sa loyauté, l'interprète analysera le gain et le dommage de sa traduction de manière à prendre les décisions adéquates. De plus, il va faire en sorte que ses décisions n'aient pas un impact trop grand sur l'image qu'il renvoie (perte de crédibilité, de confiance...). Gile parle alors de la « loi d'autoprotection » suivie par les interprètes (nous reviendrons sur cette loi un peu plus tard).

2.2. Le modèle d'effort de l'interprétation simultanée

Dès les années 80, Gile propose de matérialiser le processus de l'interprétation simultanée sous forme d'équation mathématique. Pour cela, il s'appuie sur un concept développé en psychologie cognitive : celui de ressources attentionnelles. Ainsi, il propose le principe suivant : « certaines

² La notion de loyauté a été introduite par Christiane Nord dès 1997. Celle-ci complète la notion de *skopos*. "The responsibility translators have towards their partners in translational interaction"

³ Nous garderons ici la distinction de Gile en ce qui concerne les définitions de « tactiques » et « stratégies » : au sens militaire, la tactique est une action décidée immédiatement, quand la stratégie est une action réfléchie en vue d'atteindre un but au-delà de l'immédiat. (D. GILE, *Basic concepts and models for interpreter and translator training*, *op. cit.* chapitre 8)

opérations mentales demandent de l'attention et passent par un système qui ne peut leur fournir qu'une quantité d'attention limitée. » (2009-b : 158-159). L'interprétation simultanée, processus non automatisé, requiert des ressources attentionnelles, plus ou moins disponibles à l'instant T. L'interprétation est donc une succession d'opérations cognitives qu'il nomme « efforts ». L'équilibre entre ces efforts dépend de la gestion des ressources attentionnelles par l'interprète. Gile matérialise le modèle d'effort de la simultanée comme suit :

$$R + M + P + C = SI$$

où R correspond à l'effort de réception, M, à celui de mémoire, P, à celui de production et C à celui de coordination de tous ces efforts durant l'interprétation simultanée (SI).

2.2.1. *L'effort de réception et d'analyse*

Ce premier effort fourni par l'interprète correspond à la perception du message (perception orale ou visuelle) et à sa compréhension. Contrairement à une idée reçue (1995 : 94-96), la compréhension d'un texte ou d'un discours n'est pas un acte spontané et automatique. Bien au contraire, il comporte de nombreuses opérations qui se succèdent de manière complexe (réception d'un signal sonore, décodage des informations véhiculées par chaque segment de signal, etc.). C'est pourquoi, les besoins en ressources attentionnelles de cet effort seront fonction de la densité du discours, de sa complexité, de la qualité de la chaîne sonore ou visuelle (élocution de l'orateur, langue des signes étrangère...).

2.2.2. *L'effort de mémoire*

Cet effort correspond à celui déployé pour retenir et récupérer les informations dans la mémoire à court terme. La quantité d'information à stocker et le rythme de stockage et de récupération ne dépendent pas de l'interprète mais bien là encore de l'orateur, de la densité et de la complexité du discours (*Ibid.* : 98).

2.2.3. *L'effort de production*

Il correspond à l'effort fourni pour la conceptualisation et la reformulation du message en langue cible. Ses besoins en ressources attentionnelles dépendent de la maîtrise de la langue cible par l'interprète, sa connaissance du sujet abordé, et la densité du discours de départ. De plus, étant donné que bien souvent interprète et orateur n'ont pas le même degré de connaissances sur le sujet, le professionnel est souvent amené à commencer à interpréter sans avoir une conceptualisation claire de l'idée présentée par l'orateur. Il va alors bien souvent utiliser des débuts de phrases « neutres », avec lesquelles il devra composer pour la suite de son interprétation (*Ibid.* : 97).

2.2.4. *L'effort de Considérations Humaines et Sociales*

En 2020, Gile ajoute à son Modèle d'Efforts un « Effort de Considérations Humaines et Sociales » prenant en compte les éléments contextuels qui régissent l'interprétation. Cet effort met en évidence le fait que l'interprète se retrouve à sans cesse prêter attention au rôle qu'il doit endosser dans la situation et aux décisions qu'il doit prendre, de manière à ce qu'elles soient psychologiquement et socialement acceptables⁴.

Le dernier effort mis en évidence par Gile est celui de coordination. Il correspond à celui que fournit l'interprète de manière à équilibrer la distribution de ses ressources attentionnelles entre les différents efforts précités. Effort des plus importants, il permet le fonctionnement correct de l'interprétation.

⁴ Gile, « Cirin and Gile », billet de blog, dernière consultation 09/05/2022.

2.2.5. *Le modèle d'effort de la simultanée : une inéquation*

Ce modèle permet de mettre en lumière le fait que l'interprète de simultanée va effectuer ces efforts dans un très court laps de temps et de manière quasi concomitante. Lors du processus, l'interprète gère les ressources qu'il attribue à chaque effort, de manière à ce que

$$TD \geq TR$$

où TD représente le Total des ressources Disponibles et TR le Total des ressources Requises au moment de l'interprétation. En effet, les ressources attentionnelles requises varient d'un moment à l'autre, en fonction de la densité du discours, de la connaissance du sujet par l'interprète, de l'accent de l'orateur, etc. Néanmoins, pour éviter la saturation cognitive du professionnel, il est nécessaire que le total des ressources requises soit inférieur au total des ressources disponibles (1995 : 100). Dès lors qu'un des efforts nécessite une capacité de traitement supérieure à celle qui lui était attribuée au départ, cela peut entraîner une détérioration de l'interprétation (omissions, maladresses dans la restitution, erreurs d'écoute...).

2.2.6. *L'hypothèse de la corde raide*

Gile (2009-b : 182) justifie la saturation cognitive de l'interprète grâce à l'hypothèse de la corde raide. En effet, il avance l'idée que le total des ressources attentionnelles requises pour l'interprétation est souvent proche du total des ressources disponibles. C'est pourquoi, dès lors qu'un des efforts requiert davantage de ressources qu'attribué initialement, l'interprète se retrouve saturé cognitivement. L'auteur avance donc l'idée que l'interprète travaille sur une corde raide, proche de la saturation cognitive. Gile note également que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, la saturation n'apparaît pas nécessairement sur le segment difficile, mais sur les segments suivants, tous les efforts nécessaires au traitement de la complexité ayant été fourni sur le premier segment. La suite de l'interprétation requerra donc soit une interruption du discours initial lorsque cela est possible, soit une omission ou du moins une détérioration des segments succédant immédiatement la difficulté.

2.2.7. Les « lois » sous-jacentes aux choix tactiques en interprétation

Au nombre de cinq, ces lois déterminent le choix des tactiques par l'interprète au regard du modèle d'Efforts.

La première, la « loi de maximisation de la récupération d'information » (*Ibid.* : 211) implique que l'interprète va naturellement se tourner vers des tactiques et des procédés lui permettant de rendre un maximum d'informations dans le discours d'arrivée. Il s'attardera sur des segments difficiles tout en prenant en considération les segments voisins. Lors de segments problématiques, il choisira alors des tactiques qui ne l'empêcheront pas de restituer les segments suivants.

La « loi de minimisation des interférences » (*Ibid.* : 212) implique quant à elle qu'une tactique utilisée sur un segment ne consomme pas trop de temps et de ressources attentionnelles, au détriment d'un autre segment.

La « loi de maximisation de l'impact du discours » (*Ibid.*) va, lors de certains événements interprétés, amener l'interprète à privilégier l'intention du locuteur, au détriment de certaines informations. Cette loi est directement liée au principe de loyauté à l'orateur. En effet, l'impact voulu par l'orateur peut prendre le pas sur le rendement maximal de l'information.

La « loi du moindre effort » (*Ibid.* : 213) qui tend à renforcer la loi de « minimisation des interférences », correspond au fait que l'interprète, comme tout un chacun a tendance à économiser ses ressources attentionnelles en choisissant les tactiques les moins consommatrices en ressources attentionnelles.

La cinquième et dernière loi régissant le choix des tactiques par l'interprète correspond à la « loi d'autoprotection » (*Ibid.* : 213-214). Il s'agit pour l'interprète de protéger l'image qu'il renvoie aux yeux de ses auditeurs. Pour cela, il peut être amené à justifier la complexité de traduction de tel ou tel segment en informant ses auditeurs de ses difficultés d'audition (accent difficile à appréhender, discours rapide ou confus...). Néanmoins, lorsque cela se répète sur un même discours, il ne le précisera généralement qu'une ou deux fois pour ne pas sans cesse interrompre son interprétation.

2.3. Le modèle d'effort de l'interprétation en langue des signes

Le modèle d'Effort de la simultanée de Gile sert de modèle de référence dans l'enseignement de la traduction et de l'interprétation. Bien que Gile précise que ce modèle est adaptable à toutes formes de Traduction, de nombreux auteurs se sont penchés sur ce modèle pour voir s'il était transposable tel quel à l'interprétation en langue des signes. N'y voyant pas d'inconvénients, ils sont tout de même nombreux à l'avoir quelque peu remanié pour prendre en considération toutes les spécificités liées à l'interprétation à destination du public sourd.

2.3.1. Des efforts plus soutenus en interprétation en langue des signes : Bélanger (1995)

Bélanger soutient l'idée que, contrairement à l'interprète en langue vocale, l'interprète en langue des signes n'est pas perturbé par sa production lors de l'écoute du discours. Néanmoins, de par sa place proche de l'orateur et du public sourd, l'interprète peut devenir malgré lui un interlocuteur privilégié. Il peut alors se retrouver à faire face à des interactions ou des échanges de la part des usagers sourds ou entendants qui n'ont pas vocation à être traduits (Bélanger, 1995 : 6). C'est pourquoi, elle complète l'équation de Gile par un « Effort de Perception Visuelle », afin de prendre en compte notamment les interférences visuelles produites par les locuteurs sourds (rétroaction des usagers sourds, mise en place de conventions de signes...) qui peuvent interférer avec le discours que traduit l'interprète.

De plus, Bélanger avance également l'idée que l'écart lexical qui existe entre la langue des signes et le français imposerait à l'interprète d'attribuer davantage de ressources attentionnelles à l'effort de production.

2.3.2. Leeson (2005)

Leeson a mis en évidence que pour chaque effort introduit par Gile, il existe des particularités propres à l'interprétation en langue des signes. Pour l'Effort d'écoute et d'analyse, elle ajoute qu'il incombe à l'interprète en langue des signes une tâche de compréhension qui varie selon chaque locuteur, la variabilité et la non-standardisation de la langue des signes accentuant

l'effort fourni par l'interprète. Il devra alors décoder un message visuel grâce à l'identification d'éléments lexicaux et non lexicaux dans leur contexte (Leeson, 2005-a : 54).

En ce qui concerne l'Effort de Mémoire, Leeson revient sur les différences syntaxiques qui existent entre les langues vocales et les langues signées. Selon elle, ces différences amèneraient l'interprète à prendre davantage de recul sur le discours initial que lors d'interprétation entre langues de grande diffusion. Ce décalage nécessaire impliquerait donc un effort de mémoire plus conséquent en interprétation en langue des signes (*Ibid.* : 54-55).

Enfin, en ce qui concerne l'Effort de Production, Leeson (*Ibid.* : 56) s'intéresse à l'effort supplémentaire fourni par l'interprète pour passer d'une modalité à une autre (passage d'un discours oral vers un discours signé et vice-versa). Le changement de structure d'une langue audio-orale vers une langue visuo-gestuelle serait également à prendre en considération dans l'effort de production.

Leeson propose donc un modèle d'effort de l'interprétation en langue des signes où le changement de modalité serait une charge supplémentaire à prendre en compte dans chacun des efforts fournis par l'interprète.

2.3.3. Une composante spatiale à prendre en compte : Pointurier (2014)

Pointurier quant à elle s'est penchée sur le modèle d'effort de la simultanée tel que présenté par Gile, au regard d'une analyse de corpus. Elle a ainsi pu mettre en évidence une composante spatiale inhérente à l'interprétation en langue des signes qui se retrouve principalement dans les efforts de mémoire et de production.

Nous observons que l'Effort de Mémoire et l'Effort de Production ont une composante spatiale forte, due à la nature même de la langue des signes, et qui se manifeste en interprétation vers la LS dans l'Effort de mémorisation et de gestion de l'espace sémantisé. (Pointurier, 2014 : 318)

Après avoir organisé son espace de signation⁵, l'interprète mémorise les emplacements qu'il a assigné à chaque entité pour ensuite n'avoir plus qu'à les réactiver grâce à des éléments

⁵ Espace utilisé par l'interprète en langue des signes pour placer ses entités et les faire interagir ensemble.

sémantiques (déictique, regard...) (*Ibid.* : 151). L'interprète attribuerait donc davantage de ressources attentionnelles à la mémorisation de cet espace sémantisé, de manière à respecter la dimension spatiale de la langue des signes. Pointurier relie cet effort de mémorisation de l'espace à un autre effort qu'elle nomme effort de composition. Il s'agit de la « Construction d'Entités de Scénarisation et leur modélisation dans l'espace de signation. » (*Ibid.* : 319). La mise en place de scénarisations dites de composition (employées principalement pour faire face à l'écart lexical existant entre les deux langues) dans la production de l'interprète entraînerait donc une surcharge cognitive du professionnel.

De plus, dans l'effort de production, Pointurier avance la nécessité de faire apparaître toutes les indications contextuelles nécessaires à la bonne compréhension de la situation par le locuteur sourd (bruit extérieur, informations sur le locuteur...), ce qui rajoute de la surcharge cognitive au professionnel.

Tout comme Bélanger, Pointurier soutient l'idée que le caractère silencieux de la langue des signes permet à l'interprète de faire des économies de ressources attentionnelles lors de l'écoute du discours initial. En revanche, selon elle ces ressources sont rapidement réinvesties dans la gestion d'autres tâches, comme la mémorisation de l'espace sémantisé, ou la transmission des indications contextuelles (*Ibid.* : 318). C'est pourquoi, elle propose un Modèle d'Effort de la simultanée proche de celui de Gile, mais auquel elle ajoute un effort de mémoire de l'espace sémantisé au sein de l'effort de mémorisation. Au sein de celui de production, elle ajoute un effort de spatialisation, un effort de référence aux indications contextuelles, et un effort de composition (des scénarisations). Enfin, elle ajoute un effort d'auto-gestion de l'espace qui correspond à la gestion par l'interprète de son environnement de travail et de l'espace contextuel dans lequel il intervient (*Ibid.* : 320).

3. Les notions de contexte et de normes en traduction

Comme nous venons de le voir, le Modèle d'Efforts de Daniel Gile, permet une visualisation des Efforts cognitifs fournis par l'interprète durant l'interprétation. Grâce à ce modèle, il propose une cartographie des ressources et des contraintes en traduction. Néanmoins, le contexte dans lequel s'effectue l'acte de traduction a été ajouté dans le modèle de Gile seulement en 2020. L'importance du contexte en tant que contrainte de production d'une traduction avait été explicité plus tôt par certains auteurs tels que Pym (2008). De plus, des

auteurs tels que Chesterman (1993) ou Toury (1995), en analysant les traductions du point de vue des normes de production ont fait la lumière sur des universaux de traduction respectant les normes socio-culturelles d'un espace donné. Pour bien appréhender l'acte de traduction, il nous paraît important de revenir sur ces théories.

3.1. La théorie contextualiste de Pym

Pym (2008) met en lumière le fait que les décisions que prennent les interprètes notamment en interprétation simultanée sont régies par le contexte de la situation. Dans son article, Pym (*Ibid.*) décide de reprendre un corpus analysé par Gile en y ajoutant un point de vue contextualiste. Ce que ce dernier nommait « erreurs de traduction » n'est alors plus vu par Pym comme des erreurs de gestion des ressources attentionnelles de l'interprète, mais plutôt comme des adaptations à un certain contexte. « Il est nécessaire d'analyser les omissions sous un angle cognitif mais également contextuel. » (*Ibid.* : 87)⁶

Tout d'abord, en interprétation simultanée, la contrainte de temps pousse inévitablement l'interprète à omettre certains éléments. De plus, en interprétation de conférence, de nombreux segments du discours de départ sont omis (faux départs, hésitations, répétitions...). Enfin, il est important de rappeler que les interprètes n'utilisent pas mot pour mot les termes de l'original. Ainsi, à partir de quel moment pouvons-nous parler d'omission dans ce cas ? C'est pourquoi, pour Pym, en analysant en contexte les omissions des interprètes, il est plus difficile de dire que celles-ci sont dues à des difficultés dans la gestion des Efforts. Il propose alors de définir la qualité non plus par le prisme du rendement, mais plutôt d'observer si l'enjeu de la communication est atteint ou non. Pour cela, il analyse la distribution des efforts sous l'angle du risque communicationnel (« communicative risk »), qu'il définit comme « une probable non-coopération entre les participants » (*Ibid.* : 88)⁷. Pour lui, le traducteur devrait attribuer davantage de ressources attentionnelles à des passages dont le risque pour la situation de communication est élevé. Néanmoins, Pym ne remet pas en question le modèle d'efforts de Gile. Il précise seulement que les interprètes priorisent les problèmes auxquels ils doivent faire face selon le « communicative risk ». La prise de décision se fera donc non seulement grâce aux ressources cognitives disponibles, mais également au contexte dans lequel la situation a

⁶ “If we are to evaluate omissions, the cognitive dimension requires the contextual”

⁷ “[...] risk is defined as the probability of non-cooperation between the participants.”

lieu. L'analyse des omissions par l'interprète se fait donc en termes de « high-risk omissions » et « low-risk omissions »⁸. L'idée d'un risque faible ou d'un risque élevé pour la communication permet de comprendre les choix des interprètes en fonction du contexte dans lequel ils interviennent.

3.2. La théorie du Polysystème et la notion de normes de traduction

3.2.1. Définition des normes de traduction

Toury (1995) postule la présence de normes de traduction venant régir les choix du traducteur. Pour lui, le professionnel n'est pas neutre, il choisit ses tactiques traductives en fonction de normes tacites qui régissent la traduction. Chesterman complète cette idée en précisant que les normes de traduction sont vues comme ayant une fonction de résolution de problème (1993 : 173). Il s'agit de « solutions à des problèmes apparaissant en contexte interactionnel. Elles servent donc à résoudre des problèmes. » (Ullmann-Margalit, 1977, cité par Chesterman, 1993 : 173)⁹. Notons que pour Hermans (1991 : 165), « le concept de normes est un concept essentiel, à la fois pour la traductologie, mais également pour la traduction en tant qu'activité sociale et communicationnelle. Sans norme, le traducteur se retrouverait probablement démuné, incapable de choisir entre une solution ou une autre, et n'aurait plus qu'à lever les bras au ciel, en signe de désespoir. » (*Ibid.*)¹⁰

Toury, s'appuie sur la notion de « Polysystème », mise en évidence par Even-Zohar (1971) qui postule l'existence de relations hiérarchisées entre des éléments culturels, linguistiques et littéraires. Il avance donc l'idée d'un réseau de relations entre les éléments littéraires et paralittéraires (commentaires, critiques, etc.), celles-ci permettant la construction d'un système. De plus, pour Even-Zohar, la littérature d'une culture se développe au contact de la littérature d'autres cultures par le biais de la traduction. Pour lui, la littérature traduite doit être considérée comme un système actif au sein d'un système littéraire donné. La notion de normes en traduction quant à elle se définirait comme l'influence du contexte social sur les choix du

⁸ « Omissions à haut risque communicationnel » et « omission à faible risque communicationnel »

⁹ « Solutions to problems posed by certain interaction situations. They have a problem-solving function, in fact. »

¹⁰ “The concept of norms is an absolutely essential concept, both for Translation Studies and for the practise of translation as a social, communicative practice. Without norms, the translator would probably throw up his hands in despair, as he would be unable to decide in favour of one solution rather than another.”

traducteur. Les normes sont donc souvent imposées par l'Etat, les maisons d'édition, etc. Ces normes représentent les valeurs communes partagées par une société donnée à une époque donnée. En effet, les normes sont sans cesse renégociées et évoluent selon les époques.

3.2.2. *Les normes selon Toury (1995)*

Toury postule donc le fait que la traduction doit répondre aux attentes des usagers, en répondant au système de valeurs auquel ils sont confrontés. La traduction ne doit pas déroger aux règles littéraires, linguistiques et culturelles attendues par le lecteur cible et doit être observée comme une activité ayant une importance culturelle. Il a donc une approche descriptive de la traduction et une vision cibliste. Pour Toury, le traducteur situe son texte sur une échelle entre « acceptabilité » et « adéquation ». Le degré d'acceptabilité se mesure en fonction du degré de respect des normes du polysystème cible, alors que le degré d'adéquation se mesure en fonction du respect des normes du polysystème source (*Ibid.* : 56-57).

En ce qui concerne la démarche du traducteur, Toury (*Ibid.*) propose une classification des normes en trois groupes : *initial norms*, *preliminary norms* et *operational norms*¹¹. Les *initial norms* font référence à l'approche globale du traducteur par rapport aux deux pôles de traduction : se conformer aux normes de la langue et de la culture source (adéquation) ou se conformer aux normes de la langue et la culture cible (acceptabilité). Néanmoins, pour Toury, ce choix de conformité aux normes sources ou aux normes cibles n'est pas figé à la seule décision macro-textuelle. Le traducteur fera également des choix au niveau micro-textuel qui pourront se justifier en termes d'acceptabilité et d'adéquation (*Ibid.* : 56-57).

Les *preliminary norms* quant à elles font référence à la politique de traduction du professionnel : Quels textes traduire et importer en culture et langue cible à quelle période ? (*Ibid.* : 58). Elles font également référence à la directionnalité de la traduction : Quel est le degré de tolérance pour une traduction effectuée à partir d'une langue pivot et non depuis la langue source ? (*Ibid.*)

Enfin, les *operational norms*, elles, dirigent les décisions du traducteur au moment de l'acte de traduction lui-même, au niveau de la matrice même du texte, de la répartition du matériau linguistique et des formulations textuelles et verbales (*Ibid.*). Elles affectent les relations entre texte source et texte cible. Il s'agit alors d'observer les variations entre les deux versions, les

¹¹ Normes initiales, normes préliminaires et normes opérationnelles

ajouts, les omissions, l'emplacement de tel ou tel passage au sein du texte, les notes de bas de page, etc., mais également la forme linguistique du texte, les choix linguistiques, les éléments stylistiques, etc.

Le traducteur va donc prendre en compte toutes ces normes dans les deux systèmes entre lesquels il traduit (système de la langue source et système de la langue cible), afin de trouver l'équilibre qu'il souhaite entre les deux.

3.2.3. *Les normes selon Chesterman (1993)*

Chesterman postule également la présence de normes régissant la traduction. Il définit la norme comme : « certaines régularités comportementales acceptées (dans une communauté donnée), comme étant le modèle ou la norme attendue d'un comportement voulu. » (*Ibid.* : 4)¹². Il part donc du postulat que les membres d'une société donnée ont une « conscience sociale des normes » régissant la correction linguistique (*Ibid.* : 5). En s'appuyant sur les travaux de Bartsch (1987 : 170), Chesterman précise que les normes linguistiques font partie de celles dites techniques, qui regroupent d'un côté les normes orientées production et de l'autre les normes orientées produit. Les premières font référence aux méthodes et processus mis en place, les secondes font référence à ce qui est attendu en termes de produit fini. Pour ce qui est des normes de traduction, il pose d'abord les *expectancy norms* (Normes d'expectative) qui sont celles attendues par le destinataire de la traduction. Pour être jugée acceptable, la traduction doit répondre aux attentes du public, tant au niveau des conventions de registre, que de la correction de la langue, du style ou du genre. Chesterman s'appuie sur les travaux de Hermans (1991) qui définit une « bonne » traduction comme suit : « La « bonne » traduction... est celle qui se trouve en conformité avec les idées dominantes d'un système particulier, par exemple, celle qui adopte des solutions définies comme bonnes dans une situation de communication donnée, définies comme un résultat correct. » (*Ibid.* : 166, cité par Chesterman, 1993 : 10)¹³.

Au-delà de *normes d'expectative*, Chesterman met en évidence des normes professionnelles (*professional norms*) qui, elles, concernent le processus même de traduction, les stratégies et

¹² "certain behavioural regularities [...] accepted (in a given community) as being models or standards of desired behaviour"

¹³ "the "correct" translation... is the one that fits the correctness notions prevailing in a particular system, i.e. that adopts the solutions regarded as correct for a given communicative situation, as a result of which it is accepted as correct."

méthodes employées par le traducteur. Ces normes sont dépendantes des normes d'expectatives. Il divise les normes professionnelles en trois catégories (Chesterman, 1993 : 8-9) : les normes de responsabilité (*accountability norms*), les normes de communication (*communication norms*) et les normes de relation et ressemblance (*relation norms*). Les premières mettent en relief la responsabilité et la loyauté du traducteur envers les différents acteurs de la traduction : « un traducteur doit se comporter de manière à accorder sa loyauté tant à l'auteur de l'original qu'au commanditaire de la traduction ou au potentiel lectorat. » (*Ibid.* : 8)¹⁴. Ces normes de responsabilité mettent donc l'accent sur l'éthique du traducteur. Les normes communicationnelles quant à elles permettent de créer une communication optimale entre les différents acteurs de la traduction. En connaissant les acteurs et la finalité de la traduction, le traducteur va pouvoir remplir la fonction communicationnelle de la traduction. Cette seconde catégorie de normes met l'accent sur le rôle social du traducteur et son rôle d'expert de la communication. Enfin, les normes de relation permettent de créer une relation pertinente entre texte source et texte cible. « La nature de cette relation – en d'autres termes, le type et le degré d'équivalence – est déterminée par le traducteur, sur la base de ce qu'il connaît des intentions de l'auteur ou du donneur d'ordre, du type et du skopos du texte, et sur ce qu'il sait du futur lectorat. » (*Ibid.*)¹⁵

L'importance du contexte et des normes dans les choix du traducteur et de l'interprète, n'est donc plus à démontrer. Néanmoins, il convient désormais de s'arrêter sur les contraintes propres à l'interprétation en langue des signes, qui vont également avoir un impact sur les tactiques du professionnel.

4. Les contraintes propres à l'interprétation en langue des signes

¹⁴ “a translator should act in such a way that the demands of loyalty are met with regard to the original writer, the commissioner, and the prospective readership”

¹⁵ “The nature of this relation – the type and degree of equivalence, in other words – is determined by the translator, on the basis of his or her understanding of the intentions of the original writer and/or commissioner, the type and skopos of the text, and the nature of the prospective readership.”

4.1. Les lieux d'intervention des interprètes en langue des signes

De nos jours, l'interprète en langue des signes est un interprète généraliste en ce sens qu'il ne travaille pas dans un domaine en particulier (conférence, santé, justice...). Amené à intervenir autant en situation de conférence qu'en situation dite de service public, l'interprète prend en compte les spécificités de chacune des situations dans lesquelles il intervient.

En effet, son champ d'action est large et varié : garde à vue, formation premiers secours, rendez-vous avec un architecte d'intérieur, entretien préalable au licenciement, rendez-vous dans une PMI, débat télévisuel pour la campagne présidentielle, cours de code de la route, réunion dans une grande entreprise, etc. En somme, il intervient dans tous les lieux où une interaction entre deux personnes ou plus dont au moins une personne sourde et une personne entendante, est susceptible d'avoir lieu. C'est pourquoi, il est nécessaire que l'interprète soit en mesure de cerner les règles sociales inhérentes à chaque situation de manière à s'y conformer.

Cette diversité de domaines est certes une richesse, mais également une contrainte. En effet, l'interprète n'est pas un spécialiste et survole bien souvent les domaines dans lesquels il est amené à traduire. Cela peut donc être une contrainte au moment de l'interprétation : il n'est parfois pas à même de saisir le sens de ce qui est dit et la retranscription en langue d'arrivée est souvent des plus compliquées. Lors d'un de nos focus group, une des interprètes précise par exemple :

57. ILSB : Je suis un élève par exemple qui a un niveau d'études qui est extrêmement élevé. Il est en prépa physique. [...] Sauf que moi je n'ai pas les connaissances en physique pour dire que, dans les codes qu'il me propose, le sens n'y est pas... Il me propose par exemple de signer « régime » en physique comme pour « régime alimentaire ». Je n'y connais tellement rien en physique que je ne peux pas proposer autre chose.

C'est pourquoi, comme le précisent Llewellyn-Jones et Lee (2014), le cadre de travail de l'interprète ne peut être unique dans toutes les situations, mais doit bien s'adapter en fonction du contexte dans laquelle l'interprète intervient (*cf. Role-space*).

4.2. Des contraintes linguistiques

La modalité visuo-gestuelle de la langue des signes est souvent posée comme contrainte de cette dernière (Pointurier, 2014). En effet, la visualisation de l'objet ou de la scène semble une composante inhérente à la construction de cette langue (Bélangier, 1995 ; Napier, 2002 ; Leeson, 2005-b). Cuxac (2005), linguiste de la langue des signes, pose « l'expérience perceptivo-pratique » comme intrinsèquement liée à la communication en langue des signes :

À l'origine des différentes langues des signes pratiquées dans le monde à l'heure actuelle, se trouvent des groupes d'individus sourds constituant des micro-communautés. Ces personnes, lorsqu'elles sont sourdes de naissance ont mis en œuvre, dès leur plus jeune âge, un processus sémiotique d'iconisation de l'expérience perceptivo-pratique pour pouvoir communiquer soit avec leur famille et leurs proches entendants, soit entre pairs, selon le hasard des rencontres. (*Ibid.*)

Ainsi, bien que cette visualisation semble nécessaire en langue des signes, elle est bien souvent absente du discours de départ. Or, pour pouvoir être fidèle au discours initial, l'interprète va avoir besoin d'avoir accès à ces éléments visuels (Pointurier, 2014 : 125). Le corpus que nous avons choisi d'analyser porte sur un cours de biochimie. Dans ce domaine, la forme du matériel utilisé en laboratoire à son importance, et peut entraîner des confusions et des erreurs de manipulations selon la manière dont l'interprète le traduit. En effet, lorsque l'enseignant parle de mettre en culture des bactéries, cela peut se faire de deux manières : dans un tube à essai, ou dans une boîte de Petri. Le premier, long et fin, n'a pas la même forme que la seconde, plus plate, allongée et ronde, et leur utilisation sera différente. Si en cours de travaux pratiques, l'interprète peut voir devant elle les différents matériels utilisés, ce n'est pas le cas lors des cours théoriques. Il est alors nécessaire pour elle d'avoir accès à cette information pour ne pas induire en erreur l'élève. D'ailleurs, Gile précise que ces « informations induites par des contraintes linguistiques et culturelles » (Gile, 2009-b : 123) doivent être prises en compte pour produire une interprétation fidèle.

La deuxième contrainte linguistique déjà présentée précédemment est celle de l'écart lexical. En effet, Gile (1995 : 204-205), précise qu'il s'agit là encore d'une spécificité à prendre en compte en interprétation entre langues vocales :

La richesse lexicale d'une langue peut avoir elle aussi une certaine importance dans la production du discours, car elle détermine en partie les efforts requis pour le choix lexical. Quand les champs sémantiques ne concordent pas dans la langue de départ et dans la langue d'arrivée, on peut supposer un effort de prise de décisions accru, et éventuellement un effort supplémentaire d'explicitation ou de paraphrase.

Bien que cette citation soit tirée d'un ouvrage sur l'interprétation entre langues vocales, elle s'applique également à l'interprétation en langue des signes. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, pour des raisons historiques, l'écart lexical existant entre le français et la langue des signes va amener l'interprète à user de tactiques et stratégies pour rester fidèle au discours initial. Bien que l'écart lexical entre les langues de travail de l'interprète ne soit pas propre à l'interprète en langue des signes, il est néanmoins plus prégnant en interprétation pédagogique où chaque terme employé par l'enseignant peut avoir son importance (gardons en tête que la langue de scolarisation des enfants sourds reste le français, d'où l'importance d'avoir des correspondances pour les termes techniques). L'absence de correspondances directes entre les deux langues est donc une problématique de chaque instant pour l'interprète en langue des signes qui intervient en milieu pédagogique. Il doit user de tactiques pour faire face à cette dissymétrie lexicale tout en respectant l'enjeu pédagogique.

Enfin, une dernière contrainte linguistique propre à la langue des signes est celle de ses nombreuses variations (cf. chapitre 1). D'ailleurs, Séro-Guillaume (2011 : 117), parle d'une langue des signes en « création constante ». En effet, les enfants sourds naissent majoritairement dans des familles entendantes qui, ne connaissant pas la langue des signes, ne sont pas en mesure de la leur transmettre :

Les jeunes, sans modèle linguistique solide et stable puisqu'ils sont sourds et que leurs parents sont majoritairement entendants, réinventent, pour partie dans les institutions où ils sont scolarisés, une langue des signes à chaque génération. [...] Il ne s'agit pas là d'une évolution mais d'une création constante.

C'est pourquoi ces variantes institutionnelles font également partie des contraintes linguistiques propres à la langue des signes qui vont avoir un impact sur la production de l'interprète. En

effet, dès lors que le locuteur sourd utilise un signe que l'interprète ne connaît pas ou qui pourrait se confondre avec d'autres signes, la réception du discours peut se trouver entravée. Notons par exemple la différence d'alphabet utilisée entre les locuteurs sourds âgés issus de l'école d'Asnières et l'alphabet aujourd'hui répandu dans la communauté sourde. En effet, dans l'ancien alphabet enseigné à l'école d'Asnières, la lettre « S » était signée comme l'est désormais la lettre « A » et le « A » était signé par un signe qui a aujourd'hui disparu dans l'alphabet courant. Un interprète qui aura donc face à lui un locuteur sourd âgé issu de cette école devra donc fournir davantage d'efforts lors de la réception de cette dactylologie. Il peut en être de même dans l'effort de production. En effet, la variabilité de la langue des signes peut amener l'interprète à fournir un effort supplémentaire pour adapter certains signes à l'usager sourd. Des mots courants comme les jours de la semaine seront signés différemment dans diverses régions françaises. En général, la première lettre du jour est utilisée pour y faire référence, mais cela ne peut être le cas pour « mardi » et « mercredi ». C'est pourquoi, en région parisienne, les signes répandus pour ces deux termes sont le « A » pour « mardi » et le « E » pour « mercredi », quand en région toulousaine, mardi est signé en utilisant le signe de « pinceau », et mercredi, celui « d'enfant ». Un interprète toulousain qui viendrait traduire en région parisienne ne serait donc pas compris des usagers sourds sur place, et serait amené à produire davantage d'efforts pour adapter sa langue à son locuteur. Il en est de même lorsque les interprètes travaillent en relais sur une prestation. En effet, pour éviter de rendre le contenu flou et confus, ils seront amenés à harmoniser leurs signes pour les termes techniques propres au domaine. Bien souvent, un des deux interprètes fournira davantage d'efforts pour se forcer à employer ces signes qu'il n'a pas l'habitude d'utiliser.

4.3. Des contraintes d'espace

4.3.1. Le placement physique de l'interprète dans la situation de communication : un choix conscient

Contrairement à l'interprète de conférence en langue vocale qui peut se trouver en cabine et ne pas être vu des usagers pour lesquels il traduit, il est nécessaire pour l'interprète en langue des signes d'être visible de son public. Choisir la place qu'il va occuper dans la situation n'est pas une décision anodine. En effet, l'interprète prend en considération de nombreux éléments socio-politiques et situationnels pour choisir une place adéquate. Pointurier (2016-a : 95) précise que

l'interprète de service public va prendre en considération « les habitudes liées à la culture d'origine de la personne, la modalité d'interprétation (vocale ou signée), l'agencement et le nombre de personnes dans la pièce, si la personne est menottée, alitée, violente, si c'est un mineur ou un enfant, la raison de l'entretien, [etc.] ». De plus, il est à noter qu'il existe parfois une contradiction entre la place que l'on veut bien donner à l'interprète, et celle que lui considère comme étant la meilleure dans la situation. C'est pourquoi, bien souvent l'interprète va devoir trouver un compromis pour ne pas être gêné dans son travail, tout en respectant les besoins de chacun des participants (*Ibid.*).

Un des modèles souvent utilisé en interprétation de service public est le modèle triangulaire : l'orateur de langue A et celui de langue B sont face à face et l'interprète se positionne en triangle par rapport à eux. Pointurier (*Ibid.* : 96) décrit ce modèle comme permettant de placer l'interprète dans une position impartiale, puisqu'il est placé dans un endroit neutre, ne faisant référence à aucun des deux locuteurs. De plus, les trois personnes en présence peuvent se voir et s'échanger des regards. Ce positionnement semble le plus adéquat pour permettre une fluidité dans les échanges et un bon fonctionnement dans le trilogue (Seleskovitch, 1968). Néanmoins, pour des raisons historiques, ce modèle n'est pas utilisé en interprétation en langue des signes (Pointurier, 2014 : 188). En effet, cette position en triangle symbolise, dans la communauté sourde l'interprète aidant, image dont ces derniers souhaitent se défaire. C'est pourquoi, pour ces interprètes, la place privilégiée sera à côté de l'orateur principal. En situation d'interprétation de service public, l'orateur principal est généralement le professionnel, et celui qui a le pouvoir dans la situation : le juge, le médecin, l'avocat, ou dans la situation qui nous intéresse, l'enseignant. C'est pourquoi, bien que ce positionnement permette à l'utilisateur sourd d'avoir accès à l'interprétation et de voir dans son champ de vision l'orateur, l'interprète peut également être vu comme un « allié » de l'orateur entendant. Néanmoins, notons une situation où l'interprète, bien que placé du côté des entendants, n'est pas du côté du pouvoir : l'interprétation de cours d'un enseignant sourd vers une classe entendant. Dans cette situation, le pouvoir est attribué à l'enseignant, or l'interprète est placé dans l'assemblée d'étudiants.

Notons également que le placement en triangle n'est pas privilégié en interprétation en langue des signes, pour ne pas entraver la communication directe sourd / entendant. En effet, l'utilisateur sourd doit nécessairement regarder l'interprète pour avoir accès à l'information. Il est vrai qu'en se plaçant à côté de l'orateur entendant, les normes communicationnelles de ce dernier ne sont pas respectées, puisque la personne qui s'exprime à l'oral est placée derrière le professionnel et qu'il est rare d'avoir une conversation avec une personne placée derrière nous. Néanmoins, ce

positionnement permet aux participants en présence d'entrer en collaboration, puisqu'ils peuvent se regarder et échanger. En effet, il n'est pas rare que les professionnels disent : « pourquoi il ne me regarde pas ? » ou « quand vous êtes là, il ne me regarde plus ». Ainsi, malgré un placement de l'interprète proche de l'utilisateur entendant, et un regard de l'utilisateur sourd dans la direction du professionnel, l'absence de regard fixe de l'utilisateur sur le professionnel semble poser question. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que, si l'interprète était placé en triangle la collaboration sourd / entendant pourrait être entravée, et les échanges influencés.

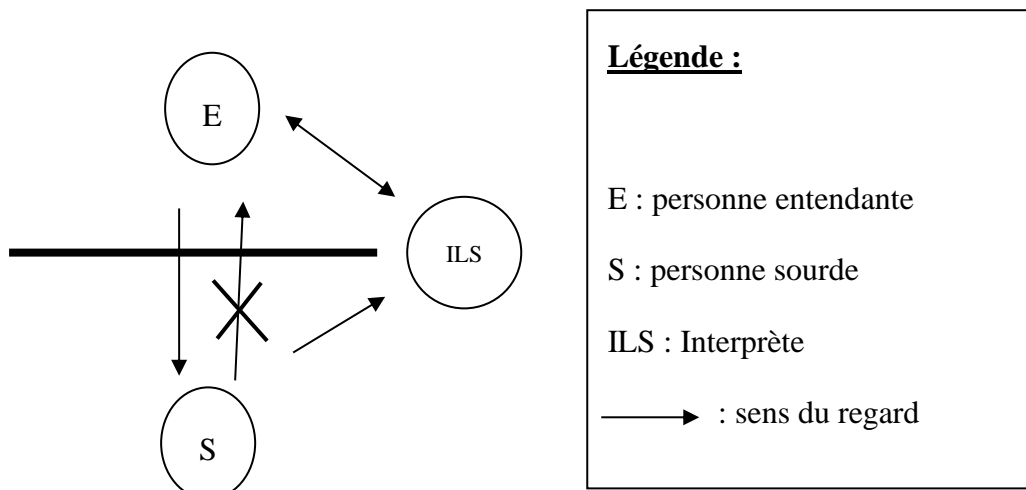


Figure 6 : Positionnement pour une interprétation en triangle et son incidence sur les regards

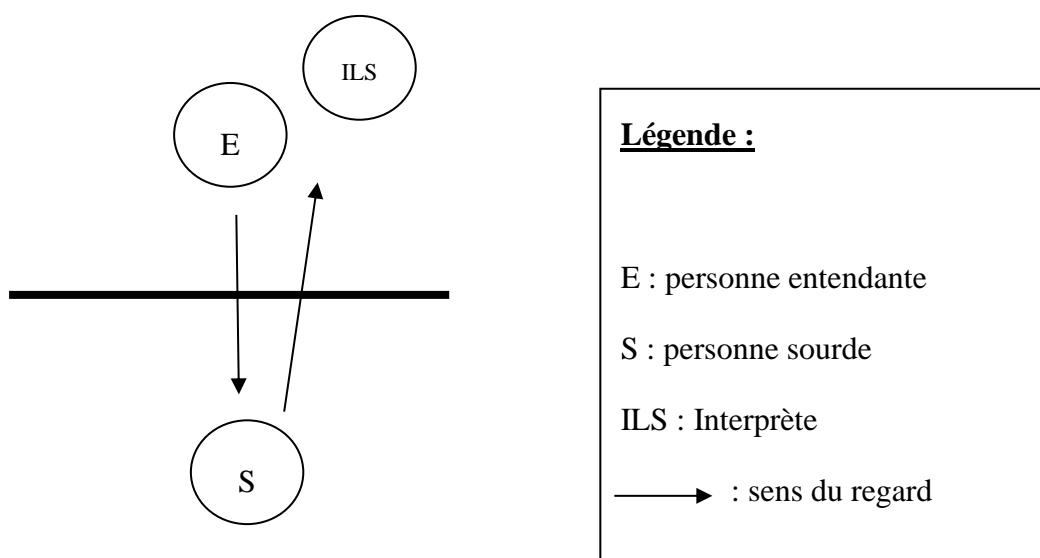


Figure 7 : Positionnement utilisé en interprétation en LSF et son incidence sur les regards

Le placement de l'interprète en langue des signes est donc contraint par le regard des usagers sourds sur lui et inversement. En effet, s'il est nécessaire que l'utilisateur sourd voie l'interprète pour comprendre le message, il en est de même pour l'interprète lorsqu'il doit traduire vers le français. Comme précisé en amont, le placement de l'interprète dans la situation dépend aussi de l'organisation de la salle, si elle est grande, petite, y a-t-il une fenêtre (pour éviter le contre-jour, qui est gênant pour la réception de la langue des signes), où sont placés le (ou les) tableau(x) (en salle de classe), y aura-t-il un document projeté, etc. En effet, être proche du tableau et des éléments projetés sur ce dernier, permet à l'interprète d'y faire référence par un pointage. Le choix de sa place dans la situation interprétée est donc un choix conscient, fait selon une analyse fine de tous les éléments à son arrivée sur place. Propre à l'interprétation de service public, ce choix de placement est d'autant plus prégnant en interprétation en langue des signes où le regard joue une place importante dans la réception des messages.

4.3.2. *Le corps de l'interprète comme vecteur de la langue : les espaces autoréférencés*

Comme son nom l'indique, la langue des signes est une langue visuo-gestuelle. Elle est donc perçue par le regard, comme nous venons de le voir, et elle est produite par le geste, le corps du locuteur. Pointurier (2016-b), a consacré un article à la place du corps de l'interprète dans la situation et à l'invisibilité de ce dernier dans les échanges. Comme nous venons de le voir, l'interprète en langue des signes doit être visible de tous pour pouvoir être compris. Dès lors, son image, son corps est mis en jeu : « Le corps étant le support par excellence de la langue des signes, l'interprète n'a d'autre choix que d'incarner physiquement les propos. » (*Ibid.* : 6). De plus, le professionnel peut avoir recours à ce que la littérature nomme les espaces autoréférencés (Pointurier, 2016-a : 149). Il s'agit des parties du corps du locuteur : bouche, bras, tête, etc. mais également foie, poumons, pancréas et autres organes placés directement sur le corps par l'interprète. L'utilisation de ces espaces autoréférencés peut avoir un impact sur l'interprète lorsqu'il s'agit de traduire des propos violents (lors d'une audition judiciaire par exemple) ou à caractère sexuel, qui mettent en jeu tout le corps de l'interprète. Ainsi, en formation d'interprète, certaines tactiques de distanciation sont enseignées pour éviter que l'interprète ne soit affecté par l'utilisation de ces espaces sur et avec son propre corps. Néanmoins, notons que le choix d'utiliser ces espaces autoréférencés ou pas est certes régi par la « loi d'autoprotection » telle que définie par Gile (2009-b : 211), mais également par l'influence des enjeux de la situation. En effet en cours de biologie par exemple (cours qui nous

sert de corpus pour ce travail de thèse), les références aux organes tels que le foie, le pancréas, les reins ou autres, sont monnaies courantes. Il est donc nécessaire non seulement pour l'interprète de savoir les placer sur son corps (il ne serait pas admis de placer le foie à gauche de l'abdomen par exemple) pour ne pas induire en erreur l'étudiant, mais également d'anticiper les questions de l'enseignant. En effet, celui-ci peut très bien mener son cours sur le « métabolisme des lipides dans les cellules hépatiques », avant de demander aux élèves s'ils savent à quel organe le terme « hépatique » fait référence, et où celui-ci se trouve. Dans un cours de biologie, l'utilisation des espaces autoréférencés semble donc soumis à l'appréhension de l'enjeu à l'instant T.

5. Conclusion

L'interprétation est un exercice soumis à de nombreuses contraintes. Qu'elles soient dues au processus cognitif, au contexte d'intervention, aux normes régissant l'activité du traducteur, à l'enjeu de la situation, les contraintes extralinguistiques à prendre en considération sont nombreuses et vont amener l'interprète à faire des choix conscients et réfléchis pour répondre au mieux aux attentes de la situation. De nombreux auteurs tels que Gile, Pym, Toury ou Chesterman ont réfléchi à ces questions de contraintes cognitives et contextuelles, mais également aux questions de normes de traduction.

Bellanger, Leeson ou encore Pointurier ont repris le modèle d'effort de Gile pour l'adapter et y ajouter quelques contraintes et efforts propres à l'interprétation en langue des signes. En effet, le caractère visuo-gestuel de cette langue et la particularité de la communauté sourde (profil d'utilisateurs très différent, avec des langues des signes très différentes, etc.) semblent impliquer de nouvelles contraintes à prendre en considération par l'interprète. Réfléchir à son placement dans la salle pour travailler le plus confortablement possible tout en respectant les normes communicationnelles de chaque partie en présence, garder en tête l'enjeu de la situation pour adapter ses tactiques traductives, ou encore prendre en considération le profil de l'utilisateur sourd pour adapter sa production seront donc de nouvelles contraintes à prendre en compte.

En ce qui concerne l'interprétation en milieu pédagogique, l'enjeu inhérent à cette situation, le profil des utilisateurs sourds, le placement dans la salle de classe, sont autant de contraintes que les interprètes vont prendre en compte pour répondre au mieux aux attentes de cette situation spécifique.

Chapitre 5 : Méthodologie de recherche

1. Introduction

Souhaitant mettre en évidence le rôle de l'interprète en langue des signes en milieu pédagogique, ainsi que les tactiques et stratégies¹ qu'il utilise pour répondre à l'enjeu de la situation, il nous est apparu important de filmer *in situ* des interprètes dans leur travail quotidien. En effet, cela nous permettra d'être au plus près de la réalité du terrain. Néanmoins, il nous est aussi apparu qu'il serait intéressant de récolter des données issues de réflexions autour du métier, pour répondre au mieux à notre problématique. C'est pourquoi, nous avons également recueilli des interviews d'interprètes et des focus group.

Ce chapitre s'attachera à présenter notre méthodologie de recherche, de manière à mettre en lumière nos besoins et l'utilité de ces corpus. Nous tacherons également de faire apparaître notre technique de transcription, et d'analyse pour une meilleure appréhension des résultats par la suite.

2. Recueil des données des deux corpus naturalistes

Pour des raisons de cohérence et de reflet de l'évolution de notre pensée, nous présenterons les deux corpus dans l'ordre chronologique, bien que notre étude se base principalement sur le second corpus.

2.1. Une formation « apprentissage du français en milieu professionnel »

Lors de notre Master 2 recherche en traductologie, effectué en 2015-2016, nous avons filmé cinq interprètes lors de leur interprétation d'un cours d'alphabétisation intitulé : « apprentissage du français en milieu professionnel » à destination d'un stagiaire sourd, de onze stagiaires

¹ Nous utilisons les termes de « tactique » et de « stratégie » au sens de Gile, définitions qu'il emprunte lui-même au domaine militaire. Ainsi, une stratégie est vue comme réfléchie en amont, quand la tactique est vue comme réfléchie à l'instant T.

entendants étrangers et d'une formatrice entendante. Ce corpus représentait 35h d'enregistrement alternant leçons et nombreux exercices. Néanmoins, comme nous y reviendrons par la suite, tout n'étant pas pertinent pour l'analyse, nous n'avons gardé que 4h d'interprétation sur les 35 filmées.

Attardons-nous désormais sur la mise en place de cette recherche naturaliste.

2.1.1. Organisation des séances d'enregistrement

Traduisant nous-même cette formation, nous avons jugé que, pour des raisons d'organisation d'emploi du temps, il serait préférable de filmer les interprètes lors de ces journées. En effet, du fait de la durée de la formation (7 heures par jour), nous y intervenions toujours à deux. C'est pourquoi, il nous était possible de travailler tout en filmant nos collègues. Le choix des interprètes participants s'était fait sur la base du volontariat.

Après avoir obtenu l'aval des stagiaires entendants en présence pour filmer la production des interprètes à des fins de recherche, nous avons demandé celui de la personne sourde. Nous avons alors senti une certaine réticence à être filmée de son côté. C'est pourquoi, cela nous a contrainte, en accord avec notre directrice de recherche pour ce mémoire de Master, à n'utiliser qu'une seule caméra tournée vers l'interprète pour enregistrer la situation. Néanmoins, le fait de ne pas avoir d'enregistrement vidéo du stagiaire sourd nous a obligée à prendre en notes toutes ses interventions au cours des différentes journées.

Durant la formation, nous avons également pris des notes concernant les choix stratégiques des interprètes, pour ensuite mener des interviews, enregistrées sur dictaphone. Celles-ci nous permettront, lors de notre analyse, de croiser les données recueillies grâce à l'analyse vidéo avec celles du ressenti des interprètes après l'expérience. Cependant, il convient de rappeler que les tactiques des interprètes ne sont pas toujours conscientes et poser des questions sur ce qui a été fait plusieurs heures après avoir traduit ne permet pas d'apporter toutes les réponses aux problématiques soulevées.

Venons-en désormais à la présentation des participants à cette situation de communication.

2.1.2. *Présentation des participants*

Dans cette formation « apprentissage du français en milieu professionnel », les profils des participants sont hétérogènes : une formatrice, onze stagiaires entendants et un stagiaire sourd. Les stagiaires entendants sont d'horizons et origines différents, avec des accents et des difficultés de prononciation qui peuvent gêner les interprètes à l'audition.

Le stagiaire sourd a, quant à lui, un parcours oraliste et s'exprime avec une langue des signes très imprégnée du français². Il signe par exemple « passé composé » : [P][C] plutôt que [PASSÉ] [MOT MOT]. Cette langue des signes empreinte de français peut être plus complexe à traduire par les interprètes.

La formatrice quant à elle est formatrice extérieure à l'entreprise. Elle a tout de suite accepté la venue des interprètes et a essayé d'adapter ses cours à notre présence. Pour cela, elle a décidé par exemple de minimiser les exercices de phonétique pour ne pas nous mettre en difficulté lors des traductions, ou de faire peu d'exercices de dictées, exercices compliqués à traduire.

2.1.3. *Présentation des interprètes*

Les interprètes interrogés ont des profils différents. Il y a quatre femmes pour un homme et les interprètes sont issus de deux universités différentes. Voici un tableau récapitulant leur parcours.

² Education basée sur la rééducation de la parole, intégrant peu ou prou la langue des signes dans ses cursus.

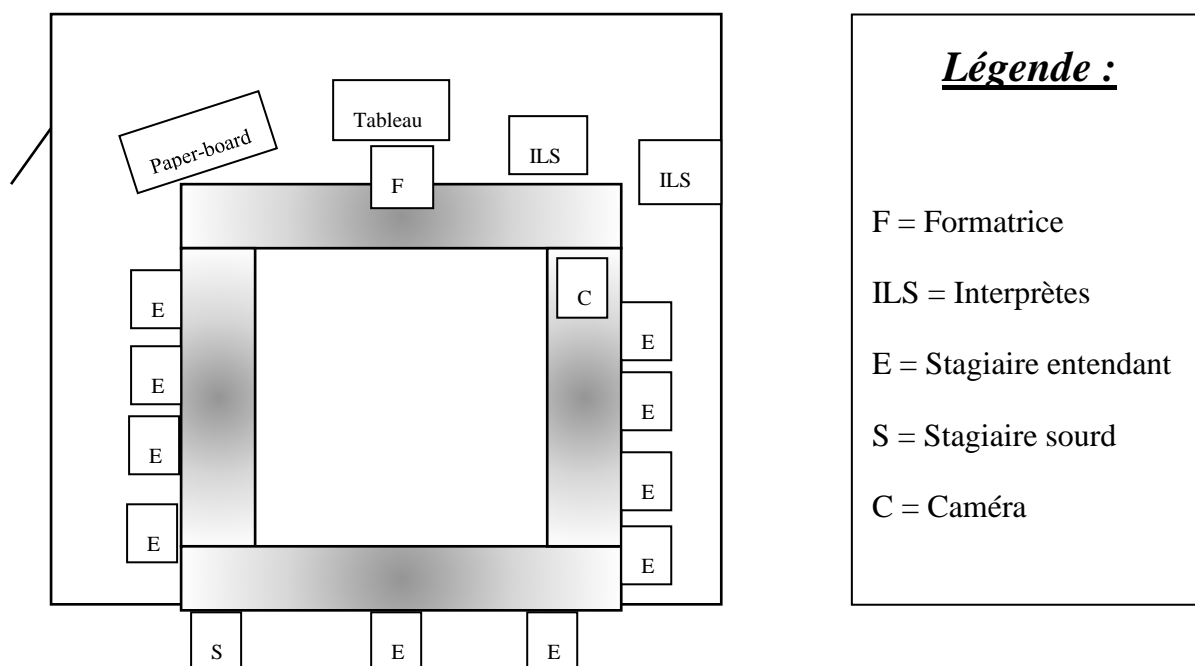
Tableau 1: Présentation des parcours des interprètes

	Année du diplôme	Ecole d'obtention
A	2008	SERAC Paris 8
B	2010	ESIT
C	2014 (Mais en poste depuis 2009)	ESIT
D	2009	ESIT
E (seul homme)	2014	SERAC Paris 8

Interprétant nous-même dans cette situation, nous avons également appuyé nos résultats sur notre propre expérience. En revanche, faire l'analyse de nos propres tactiques peut être biaisé, il est possible qu'inconsciemment nos choix stratégiques aient été dictés par l'objet de notre recherche. C'est pourquoi, notre propre prestation n'avait été utilisée qu'en appui de celle de nos collègues. Nous avons alors utilisé la lettre F. pour faire référence à nos traductions.

2.1.4. *Le placement des participants dans la salle de classe*

La salle de classe est équipée d'un tableau, d'un paper-board, mais est étriquée et les interprètes ont peu de place pour se déplacer. L'interprète est placé à gauche de la formatrice, juste à côté de son collègue ce qui facilite la coopération entre tous les participants, y compris la collègue interprète.



2.1.5. Transcription du corpus

Etant donné le nombre d'heures de vidéos enregistrées (35 heures), une comptabilisation exacte des phénomènes observés ne nous a pas été possible. C'est pourquoi, en accord avec notre directrice de Mémoire, nous avons analysé plus précisément quatre heures de formation, traduites par 3 interprètes, choisies car elles étaient représentatives de l'ensemble des phénomènes rencontrés tout au long des 35 heures enregistrées. Notons que cela ne représente pas 4h d'interprétation à jet continu, de nombreux exercices en autonomie venant entrecouper les leçons.

Deux heures étaient issues du corpus de l'interprète A. et deux de celui de l'interprète B. L'analyse de quatre heures issues de deux corpus permettait de faire des comparaisons entre les tactiques utilisées lors d'exercices différents. En effet, la partie analysée chez l'interprète A. portait sur un exercice de phonétique et de dictée, alors que celle analysée chez l'interprète B. portait sur un exercice de lecture et de grammaire. Il était alors intéressant de voir les similitudes et les différences dans les tactiques utilisées par les interprètes pour poursuivre la visée pédagogique du discours. Les productions de ces deux interprètes étant entrecoupées de nos propres productions, nous avons également analysé nos passages au sein de ces quatre heures.

Nous avons ensuite relevé des exemples significatifs dans les productions des cinq interprètes, qui nous permettaient d'étayer nos analyses. Seuls ces exemples étaient retranscrits en annexes. Pour ce qui est de la transcription à proprement parlé, la langue des signes n'ayant pas d'écriture, il est difficile de rendre de manière fiable et complète tous les éléments de la langue (spatialisation, expression du visage, directionnalité). C'est pourquoi, comme vous pouvez le voir dans l'exemple ci-dessous, il est généralement de mise, lors de la transcription de corpus en langue des signes, de noter une suite de signes transcrite en français, faisant alors disparaître tous les éléments à caractère spatialisant de la langue.

F : vous n'avez pas forcément l'habitude de le faire mais un truc tout bête pour commencer,

ILSE : [RÉPÈTE][SAIT][HABITUDE] [PAS] [QUELQUE CHOSE] [SIMPLE] [MARCHE]

F : vos fiches plastiques, remplissez -es par le haut de façon à ce que quand vous prenez votre

ILSE : [DONNE] [PREMIER] [FAIT QUOI] [PLASTIQUE] [GLISSER FICHE EN HAUT]

Le corpus est transcrit sur cinq lignes. La première ligne écrite en minuscule correspond au discours de la formatrice en français (F). La seconde et la troisième ligne en italique correspondent aux interventions des stagiaires entendants (SE1 et SE2). En effet, il arrive que parfois plusieurs s'expriment en même temps ou se répondent. Il est donc apparu nécessaire de faire figurer deux lignes pour les stagiaires entendants. La quatrième ligne, en gras et en majuscule entre crochets correspond aux interventions du stagiaire sourd (SS). La dernière ligne en majuscule entre crochets correspond aux traductions de l'interprète en langue des signes (ILS) et les parties en écriture normale sont les traductions du discours signé du locuteur sourd. Sur cette ligne, les passages en italique sont les discours émis à l'initiative de l'interprète et ne relevant d'aucune traduction. Il arrivera quelque fois qu'une deuxième ligne ILS soit ajoutée, lorsque celui-ci s'exprime en bimodal (français oral et langue des signes, permettant à l'interprète d'être compris à la fois des entendants et de la personne sourde), de manière à mettre en lumière ces éléments. Cette ligne sera ajoutée en caractère normal.

Sur toutes les lignes, seront rajoutés entre parenthèse en caractères normaux tous les éléments qui relèvent de la communication non verbale (hochement de tête par exemple, ou froncement de sourcils), qui participent également du discours. Enfin, on trouvera entre parenthèses en

italique tout ce qui relève de l'indication contextuelle (un pointage, un téléphone qui sonne, quelqu'un qui frappe à la porte...). Voici un exemple :

F : discours de la formatrice

SE 1 : *discours du stagiaire entendant 1*

SE 2 : *discours du stagiaire entendant 2*

SS : [DISCOURS] [DU] [STAGIAIRE] [SOURD]

ILS : [TRADUCTION] [VERS] [LA] [LSF] traduction vers le français. *Discours à l'initiative de l'interprète. (communication non verbale) (éléments contextuels)*

ILS : Ajout d'une ligne en cas d'intervention en bimodal.

Néanmoins, le caractère confus de cette transcription nous a amenée, pour la transcription de notre deuxième corpus, à changer de méthode et même de logiciel de transcription. Nous y reviendrons plus en détail un peu plus loin.

Une initiale est rajoutée à chaque interprète de manière à les différencier. On a donc : ILSA, ILSB, ILSC, ILSB, ILSE et ILSF pour nos propres traductions. Selon les parties du cours, le nombre de lignes sera réduit dans la transcription, si par exemple seuls la formatrice et donc l'interprète s'expriment, comme dans le premier exemple.

2.1.6. *Des interviews a posteriori*

Comme précisé précédemment, afin de pouvoir croiser nos données, nous avons, à la suite des prestations de chaque interprète, mené des interviews. Cela nous permettait d'étayer nos propos et d'appuyer nos conclusions sur les explications des interprètes quant à leurs productions.

Ces interviews représentent un total d'une heure et deux minutes. Contrairement au corpus filmé, les interviews, elles, ont été entièrement retranscrites pour permettre une meilleure utilisation des données. Puis, les réponses des participants ont été classées selon les différents thèmes abordés. Chaque énoncé de l'enquêteur (E) ou de l'interprète (ILS) a été numéroté de manière à rendre la lecture et la recherche au sein de la transcription, plus aisées. Là encore, « ILS » pour Interprète en Langue des Signes est suivi de la même initiale que lors de la

transcription du corpus vidéo, de manière à bien différencier chaque interprète : ILSA, ILSB, ILSC, ILSB et ILSE. En ce qui concerne notre propre prestation, nous nous étions appuyée sur nos souvenirs de ce qui avait motivé notre prise de décision stratégique au moment de la traduction. Voici un exemple de transcription d'une interview :

E10 : D'accord, et dans les situations où elle revenait en arrière pour corriger une erreur de grammaire ou de prononciation, tu le passais en dactylographie ? En français signé ?

ILSA10 : Il me semble oui, en fait j'essayais de donner du sens au texte, de le faire vraiment en langue des signes et quand elle revenait sur une notion, celle-là je la reprenais, en précisant que je revenais en arrière ou pas je ne sais plus, en français signé pour insister sur la notion de français, de grammaire ou d'orthographe. En français signé ou en dactylographie d'ailleurs.

2.1.7. Une formation particulière

L'analyse de cette formation a permis de mettre en évidence de nombreux éléments quant à la place de l'interprète en situation pédagogique. Comme nous le verrons, nous avons pu relever différents rôles qui semblent incomber au professionnel : gestionnaire des tours de parole, gestionnaire du bon déroulé de la situation de communication, collaborateur à part entière des échanges et enfin, gestionnaire des enjeux de la situation de communication. Néanmoins, il nous semble important ici de préciser que la traduction d'un cours d'alphabétisation n'est pas monnaie courante chez les interprètes en langue des signes. C'est pourquoi, lors de l'analyse de ce corpus pour notre Master de recherche en traductologie, nous avons conclu en précisant que ces résultats n'étaient pas généralisables à toutes les situations d'interprétation en milieu pédagogique. Dès lors, il nous a semblé intéressant pour notre thèse de filmer une deuxième situation d'interprétation en milieu pédagogique qui nous servirait alors de corpus principal. Néanmoins, nous gardons en tête les résultats de cette première analyse, de manière à faire des liens entre les deux corpus.

2.2. Un cours de biochimie en BTS Analyse de Biologie Médicale.

Nous avons donc pour ce deuxième corpus choisi d'enregistrer une formation qui semble faire davantage partie des traductions courantes des interprètes. En effet, de nos jours, les jeunes sourds se dirigent souvent soit vers un cursus en sciences du langage, soit (et ce de plus en plus) vers un cursus en sciences dures. Ce deuxième domaine est d'ailleurs en pleine expansion chez les jeunes sourds, puisqu'un groupe de recherche sur la terminologie en langue des signes s'est créé sur ce thème en 2017 : le STIM (Sciences, Technologies, Informatique et Mathématiques). Depuis, ce groupe auquel nous participons, se réunit environ tous les 6 mois pour échanger autour de la question de la diffusion de la science en langue des signes et surtout de la création de nouveaux concepts dans cette langue pour aborder les différents domaines des sciences dures : chimie, physique, biologie, mathématiques, informatique, etc. C'est pourquoi, nous nous sommes tout naturellement intéressée à l'interprétation de cours scientifiques, étant nous-même passionnée par ce domaine.

Intervenant régulièrement au sein d'une formation Analyse de Biologie Médicale pour une jeune fille sourde en première année de BTS, nous avons tissé des liens privilégiés tant avec les enseignants qu'avec les élèves de cette classe. L'idée de filmer un de ces cours nous est donc tout naturellement apparue.

2.2.1. Organisation de la séance d'enregistrement

Avant toute chose, nous avons donc encore une fois demandé l'aval de tous les participants : enseignante, élèves entendants, et élève sourde. Suite à leur accord, nous avons demandé à une collègue qui intervient régulièrement sur ce cours si elle accepterait d'être filmée. Tout d'abord, il convient de préciser que nous avons refusé de filmer notre propre production pour ne pas biaiser les résultats. Ensuite, s'agissant d'un cours technique, et l'exercice de la caméra n'étant pas une chose aisée, il nous semblait difficile de demander à des interprètes n'ayant jamais traduit ce cours d'être filmés. Nous avons donc filmé à l'hiver 2017-2018 un cours de 2h de biochimie en première année de BTS.

Comme pour le précédent corpus, nous avons senti la jeune fille sourde réticente à être filmée, et nous avons donc pris le parti, là encore, de ne filmer que l'interprète tout en notant à l'écrit

toutes les interventions de l'élève, et ses mimiques faciales qui pouvaient entraîner un changement de tactique dans la production de l'interprète. Ce travail, bien que fastidieux, nous a permis ensuite de replacer chacune des interventions de l'élève dans la transcription du corpus. Néanmoins, le placement de la caméra nous permet de voir ses mains et donc de pouvoir saisir précisément les moments où elle s'exprime.

Pour des raisons de temps, nous n'avons malheureusement pas pu interviewer l'interprète suite à sa prestation car nous devions toutes deux nous rendre sur nos interventions de l'après-midi.

2.2.2. Présentation des participants

Les participants de cette formation sont donc principalement des jeunes adultes âgés de tout juste 18 ans. Ils sont 28 et ont tous obtenu leur BAC l'année précédente. Ils sont entrés en BTS en septembre 2017. Ils ont découvert la surdité de leur camarade 3 semaines après la rentrée, cette dernière n'ayant intégré la formation que fin septembre. Ils l'ont néanmoins bien intégrée, tout comme les enseignants. En effet, les enseignants fournissent tous les documents écrits à cette élève, ainsi que les corrigés des exercices pour lui permettre de se concentrer sur le discours. De plus, ils notent quasiment systématiquement tous les mots compliqués au tableau pour faciliter le travail des interprètes.

Pour ce qui est de l'élève sourde, elle est un peu plus âgée que ses camarades. Elle a obtenu son BAC trois ans plus tôt et a intégré cette formation pour obtenir son diplôme suite à un stage dans un laboratoire d'analyses médicales. Elle a toujours été scolarisée dans un institut pour enfants sourds et il s'agit donc de sa première expérience dans une classe où elle est la seule élève sourde. De plus, tout au long de sa scolarité, elle a eu à faire à des « faisant office de », des personnes qui traduisaient ses cours, mais qui n'étaient pas formés à cet exercice. Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 1, nous remarquons que l'idée de l'interprète machine et neutre semble persister dans la communauté sourde. En effet, elle-même a en tête cette image de l'interprète qui ne peut pas s'adapter et qui est là « juste pour traduire », comme elle l'a précisé lors de notre première intervention dans ce lycée. Faire accepter notre place auprès d'elle n'a pas été chose aisée au départ. Néanmoins, en lui montrant que l'interprète aussi peut s'adapter, et ne traduit pas comme une machine, elle a fini par accepter notre présence et a également bien compris l'importance d'avoir des professionnels formés à l'interprétation, qui

ont des stratégies à leur disposition pour faire face à l'absence de correspondances dans son domaine d'études.

Enfin, l'enseignante est également le professeur principal de cette classe. Elle a tout de suite accepté la présence des interprètes dans son cours, et met tout en place pour répondre au mieux aux besoins de l'élève sourde (documents écrits, écriture des termes techniques au tableau...).

2.2.3. Présentation de l'interprète

L'interprète qui traduit cette formation est diplômée depuis 2009. Elle intervient régulièrement depuis 4 mois sur cette formation et est donc bien au fait des difficultés techniques inhérentes à cette situation. Elle a également tissé des liens avec les enseignants, l'élève sourde et les élèves entendants, qui lui permettent de collaborer au mieux avec tous.

Bien que n'ayant pas un parcours scientifique, sa régularité sur cette vacation lui permet d'appréhender au mieux ce domaine.

2.2.4. Le placement des participants dans la classe

La salle est étriquée et l'interprète est placée à droite de l'enseignante, dans un coin. Néanmoins, elle est proche des différents tableaux ce qui lui permet de pouvoir utiliser le support écrit sans difficultés. La salle est équipée d'un TNI (Tableau Numérique Interactif), sur lequel est projeté le cours écrit de l'enseignante que les élèves ont également en version papier, et d'un tableau blanc permettant de noter tous les termes techniques du cours. L'élève sourde est au premier rang, de manière à voir les documents, l'enseignante et l'interprète.

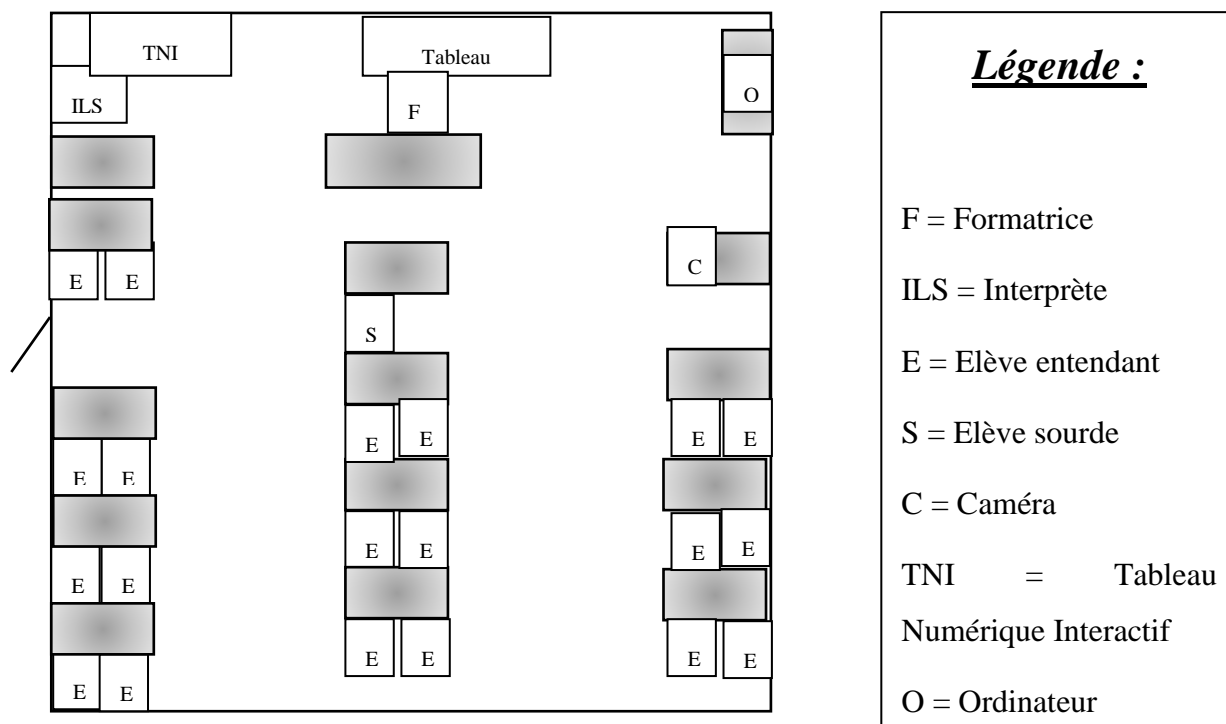


Figure 9: Plan de la salle de formation du cours de biochimie

2.2.5. Transcription du corpus

Ce corpus servant de corpus principal, nous avons pris le parti de le retranscrire dans son intégralité. La transcription avec le logiciel word ayant montré ses limites lors de la transcription précédente, nous avons pris le parti d'utiliser ici le logiciel ELAN® (EUDICO Linguistic Annotator). Il s'agit d'un logiciel créé par Max Planck Institute for Psycholinguistics³ de Nimègue aux Pays Bas permettant l'annotation de fichiers multimédias. Ce logiciel permet de rendre visible tous les phénomènes de la langue grâce à une grille d'analyse sur mesure créée par l'utilisateur. D'abord utilisé pour annoter les éléments visuels produits pendant un discours oral, ce logiciel a ensuite été utilisé pour étudier les langues signées. En effet, pour un seul signe, il est possible de faire apparaître tous les paramètres associés à l'instant T (labialisation, placement dans l'espace, scénarisation, etc.). Contrairement à la transcription sous word, le logiciel ELAN® permet donc de faire apparaître tous les éléments spacialisants de la langue (utilisation de l'espace, des déictiques, etc.). De plus, les annotations sont alignées temporellement à la source vidéo, ce qui permet d'avoir une idée

³ Elan, https://www.mpi.nl/corpus/manuals/manual-elan_ug.pdf, consulté le 18 novembre 2019.

précise de la durée d'un élément. Le logiciel comptabilise également chaque phénomène, ce qui permet un gain de temps lors de l'analyse.

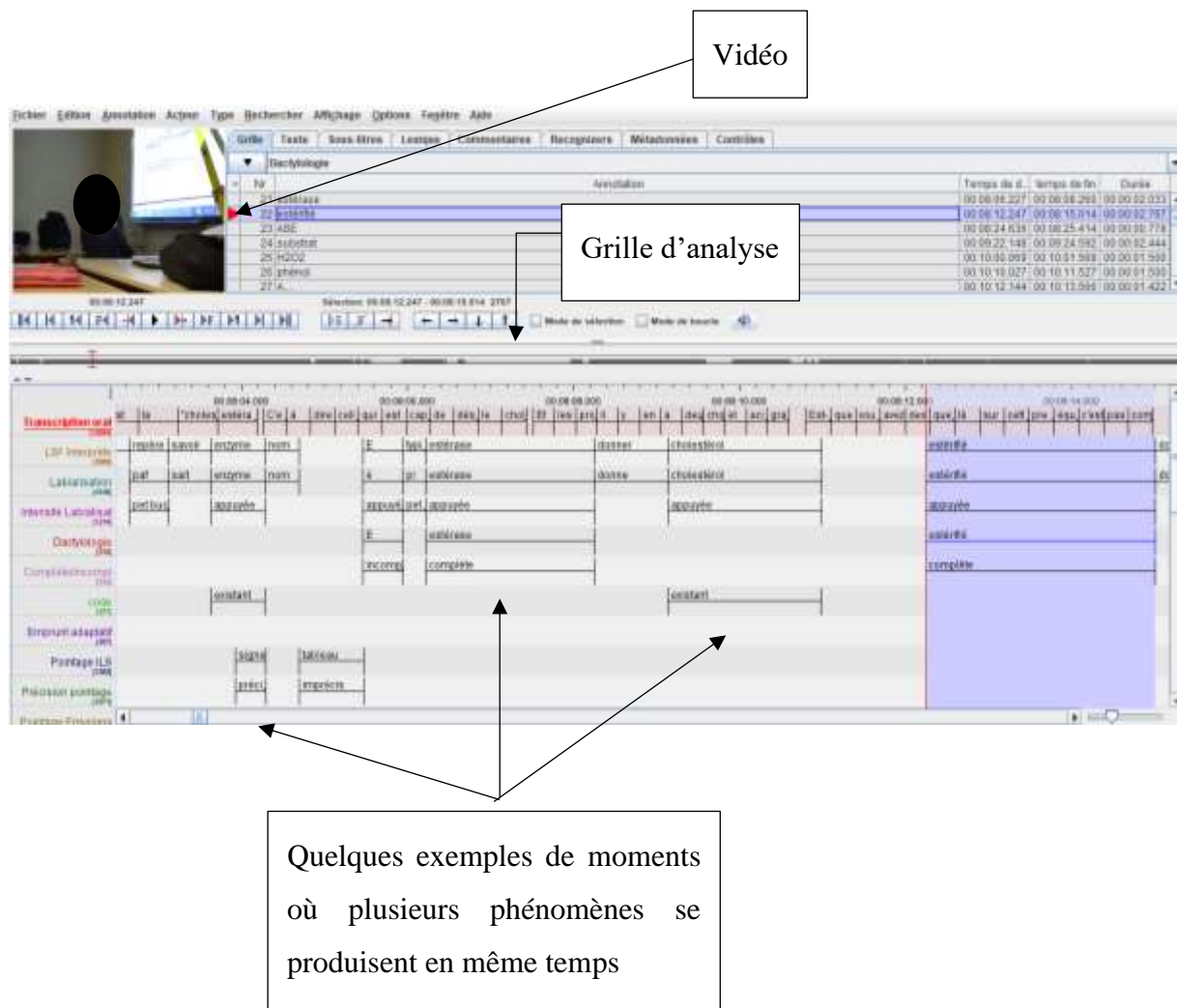


Figure 10 : Exemple de transcription avec Elan®

Nous avons choisi de faire apparaître de nombreux éléments dans notre grille d'analyse, de manière à être la plus exhaustive possible. Voici la grille d'analyse que nous avons suivie.

Transcription oral [12694]	
LSF Interprète [5098]	
Labialisation [4146]	
Intensité Labialisat [1214]	
Dactylogogie [312]	
Complète/incompl [312]	
code [277]	
Emprunt adaptatif [207]	
Pointage ILS [1303]	Discours élèves [600]
Précision pointage [1071]	collaboration élève [7]
Pointage Enseigna [176]	LSF Sourde [681]
TP / Scénarisation [123]	Oral interprète [912]
Collaboration ense [22]	Enquêteur [6]
Collaboration sour [210]	français signé [174]

Figure 11 : Grille d'analyse sur Elan®

Dans certaines de ces lignes, nous avons pu créer ce qui est appelé du « vocabulaire contrôlé ». Il s'agit de créer des listes de menu déroulant permettant de choisir des éléments qui reviennent régulièrement :

- pour la ligne « intensité de la labialisation », nous avons pu créer une entrée « appuyée » que nous activons lorsque la labialisation est plus prononcée qu'à l'accoutumée.
- Pour ce qui est de la ligne « complète/incomplète », nous avons créé les entrées : « complète » et « incomplète ». Venant juste après l'entrée « dactylogogie », cette description est à mettre en lien avec cette ligne.
- Pour ce qui est de la ligne « pointage ILS », nous avons les entrées :
 - o tableau
 - o enseignante

- élèves (qui fait référence au fait que l'interprète pointe « les » élèves au sens large et pas un en particulier)
- sourde
- document écrit
- interprète
- signe sur locus (qui renvoie au fait de placer un signe sur un espace en particulier, espace qui est souvent ensuite réactivé grâce à un déictique)
- un élève (qui fait référence au fait que l'interprète pointe un élève en particulier)
- enquêteur
- interlocuteur invisible (qui fait référence à une personne placée dans l'espace de signation de l'interprète et à qui il fait référence grâce à un pointage)
- fenêtre
- verbe directionnel (il s'agit de l'utilisation d'un verbe qui selon le sens dans lequel il est produit fait référence à une personne ou une autre. Par exemple, le verbe [DEMANDER] en LSF, selon qu'il est produit vers l'enseignant ou vers soi signifie « je demande à l'enseignant » ou « l'enseignant me demande ». Il s'agit donc d'une forme de pointage.)
- Pour la ligne « précision du pointage », nous avons uniquement mis « précis » ou « imprécis ».
- Pour ce qui est de la ligne « collaboration enseignante », nous avons créé les entrées :
 - Question
 - Regard
 - Ecrire
 - Echange direct (sous-entendu non traduit par l'interprète)
- Pour ce qui est de la ligne « collaboration sourde », nous avons créé les entrées :
 - Feedback (un froncement de sourcil, ou un hochement de tête de la part de l'élève sourde)
 - Echange direct (sous-entendu non traduit par l'interprète)
 - Attente de regard (lorsque l'élève sourde ne regarde pas l'interprète parce qu'elle écrit ou lit)
 - Don de signe (lorsque l'élève sourde donne à l'interprète un signe provisoire créé précédemment)
 - Demande info (lorsque l'interprète demande à l'élève sourde de lui expliquer quelque chose pour mieux traduire ensuite)

- Appelle élève (lorsque l'interprète fait un geste à destination de l'élève pour que celle-ci lève les yeux de son document)
- Pour ce qui est de la ligne « collaboration élèves », nous avons créé les entrées :
 - Pas traduit
 - Demande de répéter
 - Appelle interprète (lorsque ce sont les élèves qui appellent l'interprète)
 - Attend de comprendre (lorsque l'interprète attend de saisir le sens de ce qui est dit par les élèves avant de traduire)
- Enfin, pour ce qui est des lignes : « code », « emprunt adaptatif », « TP/Scénarisation » et « français signé », nous avons juste créé une entrée « oui » pour chacune, de manière à faire apparaître directement dans la transcription lorsque la tactique utilisée était une de celles-ci. Cela permet une comptabilisation plus rapide de ces phénomènes par le logiciel.

3. Recueil de données du focus group

De manière à pouvoir croiser les données obtenues sur le terrain, nous avons décidé d'organiser deux *focus group* avec des interprètes volontaires. Ceux-ci se sont déroulés en mai et juin 2017. La récolte de données empiriques via un focus group permet de mettre en évidence les idées *a priori* que possèdent les interprètes sur l'interprétation en milieu pédagogique. Le focus group permet aux échanges de se nourrir et aux participants de rebondir sur les idées avancées par chacun. Le débat s'enrichit grâce aux points de vue de chaque interprète présent.

3.1. Mise en place d'une grille d'entretien

La mise en place d'une grille d'entretien était nécessaire pour diriger le focus group. Cela nous a permis de mettre sur papier les thèmes que nous souhaitons que les participants abordent. Si un blanc se faisait ressentir, nous choisissons alors dans cette liste de thèmes et de questions pour relancer la discussion.

Voici la liste des thèmes que nous souhaitons voir abordés par les participants :

- La place de l'interprète en situation pédagogique

- Le rôle de l'interprète
- La neutralité de l'interprète
- La collaboration
- La problématique du vide lexical
- Les tactiques utilisées par les interprètes

3.2. Organisation des séances d'enregistrement

Souhaitant cibler des interprètes intervenant régulièrement dans le milieu pédagogique, nous avons envoyé une demande à des interprètes salariés d'instituts accueillant des jeunes sourds. Puis, pour compléter le panel, nous avons pensé à envoyer une demande aux interprètes de notre entreprise. En effet, nous traduisons quelques cours en collège et lycée via des partenariats avec des instituts, mais nous intervenons très régulièrement dans le cadre de formations à visée professionnalisante. Nous avons obtenu les réponses de 11 interprètes, Mais toutes ne pouvant se rendre disponible à la même date, nous avons organisé deux *focus group*. Le premier est constitué de 7 interprètes, et le second de 4. Le premier focus group a duré 1h30 et le second 45min. Ils ont été enregistrés sur caméra, mais seules les voix ont été enregistrées, la place manquant pour permettre une visibilité de chacun.

A chaque *focus group*, la première question était volontairement ouverte et large pour voir quels seraient les premiers éléments avancés par les interprètes. Lors du premier *focus group*, nous leur avons donc demandé : « Interprétation en milieu pédagogique, qu'est-ce que cela représente pour vous ? » ; et lors du second : « Que pensez-vous de la place, du rôle de l'interprète en situation pédagogique ? » Puis nous avons laissé les participants débattre. Nous avons relancé les échanges grâce à des questions seulement trois fois pour le premier *focus group*, et deux fois pour le second.

3.3. Présentation des interprètes

Le premier *focus group* a réuni 7 interprètes, 6 femmes pour un homme (ILS1 à 7). Le second *focus group* a réuni 4 interprètes femmes (ILS8 à 11). Pour ne pas confondre les interprètes des

corpus naturalistes, et ceux des *focus group*, nous avons choisi ici de les nommer grâce à des chiffres : ILS 1 à 11.

Tableau 2 : Présentation des Interprètes des focus groups

Nom de l'interprète	Année du diplôme	Ecole d'obtention
ILS1	2016	SERAC – Paris8
ILS2	2014	SERAC- Paris8
ILS3	2015	ESIT
ILS4	2015	ESIT
ILS5	2015	ESIT
ILS6	2016	SERAC - Paris8
ILS7	2007	SERAC – Paris8
ILS8	2015	SERAC – Paris8
ILS9	2016	ESIT
ILS10	2013	ESIT
ILS11	2016	SERAC – Paris 8

3.4. Transcription des corpus

La transcription des deux *focus group* s'est faite sur un logiciel de traitement de texte (word) et dans leur intégralité. Chaque prise de parole, y compris celles de l'enquêteur, a été numérotée de manière à pouvoir la retrouver facilement dans le déroulé des échanges. Le premier *focus*

group totalise 418 tours de parole (dont 3 de l'enquêteur), et le second en totalise 156 (dont 2 de l'enquêteur).

L'analyse de ces *focus group* s'est faite grâce à l'utilisation d'une grille d'analyse. Celle-ci s'est construite au fur et à mesure de la relecture des transcriptions. En effet, nous avons classé chaque tour de parole selon le ou les thèmes abordés par les participants.

Chapitre 6 : Présentation et analyse des résultats

1. Introduction

Après cette présentation de nos différents corpus, nous allons désormais nous pencher sur leur analyse pour mettre en lumière le rôle et la place que l'interprète occupe en situation pédagogique. Pour cela, nous nous pencherons d'abord sur son rôle de collaborateur des échanges. En effet, nous pourrions voir qu'il coopère avec tous les participants : sourds, entendants, formateurs et même ses collègues interprètes, pour permettre l'intégration scolaire de l'élève sourd au même titre que ses homologues entendants. Dans un second temps, nous verrons que l'interprète est un acteur à part entière des échanges, qui gère les tours de parole et traduit tous les éléments contextuels pour permettre à l'élève sourd d'avoir accès à toutes les informations de la situation de communication. Néanmoins, nous verrons que parfois l'interprète pourrait-être aussi vu comme un tiers intrusif dans la situation. Enfin, dans une dernière partie, nous nous attarderons sur l'enjeu de la situation pédagogique, et sur les tactiques utilisées par l'interprète pour répondre à cet enjeu. Nous verrons que dans cette situation particulière qu'est la situation pédagogique, l'interprète est amené à transmettre du français dans son interprétation, langue de scolarisation de l'élève sourd.

Les travaux sur l'acte traductif de l'interprète en langue des signes en France étant très peu nombreux, nous avons choisi de ne nous intéresser au travail de l'interprète, à ses tactiques et stratégies mises en place pour répondre à l'enjeu pédagogique de la situation, et non à l'effet produit sur les participants à la situation de communication. Nous sommes consciente qu'il aurait été intéressant d'avoir le point de vue des enseignantes entendants, des étudiants sourds, et des étudiants entendants quant à la réception de l'interprétation, mais nous souhaitons nous attarder uniquement sur l'acte traductif et les mécanismes incombant à celui-ci dans cette situation particulière. Pour de prochaines recherches il serait intéressant de recouper nos observations avec le point de vue des usagers de la traduction, de manière à compléter ces premières analyses.

2. L'interprète : un collaborateur des échanges

357. ILS6 : Après quand tout le monde collabore, la situation elle est plus confortable pour nous.

390. ILS6 : Je pense vraiment que la collaboration est un point important de notre métier. Avec toutes les parties.

413. ILS6 : on en revient à notre mot clé : Collaboration !!

418. ILS2 : La collaboration, c'était le mot de la soirée. Avec les étudiants, avec le prof, avec l'organisme, entre nous, avec le sourd, avec les collègues !

Ici, nous relevons quatre phrases qui mettent en lumière l'importance de la collaboration pour les interprètes des focus group. D'ailleurs notons que lors de ces deux échanges, les termes « collaboration », « collaborer » et « coopération » ont respectivement été employés 35 fois, 4 fois et 9 fois, ce qui nous permet de dire qu'il s'agit d'un élément important pour ces interprètes. Néanmoins, ils précisent que si la collaboration est importante, elle ne peut pas être à sens unique et ne peut pas uniquement venir de l'interprète. Il est nécessaire que les participants soient aussi parties prenantes de cette action.

127. ILS8 : Moi j'ai eu 0 collaboration avec elle et 0 avec le prof. J'ai passé systématiquement 1h toute seule avec ma traduction.

128. ILS6 : Moi quand j'y allais, je me moquais complètement de la qualité de ma traduction car je savais que ni la sourde ni l'enseignant n'allaient m'aider donc je n'avais aucun remords. On était seul face à l'amphi. Donc aucun remords sur le fait de bien signer ou pas. Parce que quand on demandait à l'élève un code¹ pour tel ou tel terme et qu'elle nous répondait sur un air nonchalant qu'elle ne savait pas...

[...]

133. ILS6 : En fait quand les gens sont investis tu t'investis plus également. S'il n'y a pas cet investissement, tu ne peux pas te donner à fond pour collaborer.

¹ Le terme « code » employé par les interprètes interrogés dans les focus group, revêt la définition de « signe provisoire et non diffusé ». Pour ne pas intervenir sur l'authenticité des paroles des interrogés, nous garderons ce terme dès lors qu'il sera dans une citation. De notre côté, nous emploierons plutôt le terme de « signe provisoire »

C'est pourquoi, nous allons désormais nous arrêter sur les différentes formes de collaboration en milieu pédagogique. Nous verrons ainsi que cette action semble s'effectuer avec tous les participants de la situation de communication comme le dit l'ILS2 dans sa phrase numéro 418, citée ci-dessus : avec la personne sourde, avec l'enseignant, avec les élèves entendants et avec les collègues interprètes, pour permettre à l'élève sourd d'être intégré à la classe au même titre que ses homologues entendants.

2.1. La collaboration avec l'élève sourd

2.1.1. La rétroaction

Nous définirons ici la rétroaction au sens de Cosnier (1996) qui précise que la conversation entre deux interlocuteurs est la combinaison de deux éléments : les tours de parole à proprement parler et le pilotage interactif de l'interaction. En effet, assurer le contact entre les interlocuteurs d'un échange et retenir leur attention est un point primordial.

Il ne s'agit en effet pas seulement d'émettre des énoncés, encore faut-il s'assurer qu'ils sont reçus, évaluer la façon dont l'interlocuteur les comprend et les interprète et partager avec lui le temps de parole. Pour assurer mutuellement l'échange, il existe un dispositif d'interaction auquel s'ajoute un dispositif de partage et de maintenance de la parole. Ces dispositifs sont très largement mimogestuels et utilisent en particulier les hochements de tête et la mobilité des regards. (Cosnier, 1996 : 130)

L'interprète étant inclus au sein de l'échange, il paraît tout naturel de s'intéresser à la rétroaction de l'utilisateur sourd vers l'interprète et des actions non verbales effectuées par l'interprète vers la personne sourde. Nous avons relevé dans le corpus de biochimie 110 rétroactions de l'élève sourde à destination de l'interprète : 83 hochements de tête et 27 froncements de sourcils. Nous relevons ensuite 135 actions non verbales de l'interprète vers l'élève sourde : 124 hochements de tête et 11 interrogations du regard.

Si l'on s'attarde sur les hochements de tête de l'élève sourde à destination de l'interprète, on se rend compte qu'ils ont plusieurs fonctions :

- 20 sont à l'initiative de l'élève pour signifier à l'interprète qu'elle suit bien ce qui est dit.
- 51 servent à répondre à l'interprète qui vérifiait, elle-même par un hochement de tête interrogatif, que l'élève suit bien l'interprétation.
- 32 servent à valider un signe ou une dactylogogie : l'interprète interroge du regard l'élève sur l'utilisation d'un signe pour s'assurer qu'il s'agit du bon signe. D'un autre côté, il arrive que, lorsque l'interprète dactylogogie un terme, l'élève sourde acquiesce avant la fin de l'épellation pour faire comprendre à l'interprète qu'elle a saisi le terme.

Ces rétroactions semblent permettre à l'élève sourde de laisser entendre à l'interprète qu'elle suit bien la traduction.

La deuxième forme de rétroaction que l'on retrouve chez l'élève sourde est le froncement de sourcils. Comme nous l'avons dit plus haut, nous relevons 27 froncements de sourcils dans ce corpus. La fonction principale est de signifier que l'élève n'a pas saisi soit un signe soit une idée complète soit une dactylogogie. Il est intéressant de noter qu'à chaque froncement de sourcils, l'interprète reprend son interprétation en changeant de stratégie (par exemple, elle ajoute une dactylogogie après un signe incompris par l'élève sourde), ou reprend les mêmes signes plus lentement. Enfin, il arrive à deux reprises qu'elle adresse une question à destination de l'enseignante pour qu'elle reformule son explication à l'oral. Il est à noter que dans 55,5% des situations où l'interprète reformule elle-même sa traduction sans interrompre l'enseignante, elle omet l'interprétation du segment suivant de discours.

Notons cependant qu'en fin de cours, l'enseignante, l'interprète et l'élève sourde sont restées en classe, afin de réexpliquer une partie du cours à l'élève sourde. Lors de ce passage, nous relevons 5 moments où l'élève fronce les sourcils. Néanmoins, la configuration ayant changé, à chaque reformulation de la part de l'interprète, l'enseignante arrête son discours et attend pour continuer son explication. C'est pourquoi durant ce passage, nous ne notons pas d'omission de la part de l'interprète.

Nous pouvons alors remarquer que ces résultats concordent avec ceux trouvés lors de l'analyse de notre corpus « formation au français en milieu professionnel ». En effet, nous avons également relevé 25 passages durant lesquels les trois interprètes avaient reformulé leur interprétation à la suite d'un froncement de sourcils de l'utilisateur sourd. Néanmoins, notons que deux éléments avaient entraîné peu d'omissions : le rythme de la formation et donc la répétition de nombreux éléments de la part de la formatrice, et le fait que bon nombre de ces

reformulations ont eu lieu pendant un exercice de dictée, durant lequel les interprètes avaient tout le temps qu'elles souhaitaient pour reprendre leur traduction.

Maintenant, si l'on s'attarde sur les actions non verbales de l'interprète à destination de l'élève sourde, on se rend compte qu'elles ont également diverses fonctions :

- 51 hochements de tête semblent avoir une fonction interrogative et servir à vérifier que l'élève suit bien l'interprétation
- 73 hochements de tête semblent avoir une fonction de clôture d'une idée et permettre également de vérifier que celle-ci a bien été comprise par l'élève.
- Enfin, les 11 interrogations du regard semblent permettre de valider un signe ou de voir si l'élève a un signe à proposer pour la notion présentée.

La rétroaction semble donc permettre à l'interprète et à l'utilisateur sourd de maintenir le flux de la communication. Grâce à cela, l'interprète s'assure que l'élève sourd suit le discours et inversement, l'élève sourd peut faire part de sa compréhension ou sa non-compréhension au professionnel, entraînant alors une reformulation du discours par ce dernier. L'interprète adapte donc sa traduction à l'utilisateur sourd. Mais, comme nous allons désormais le voir, la collaboration avec l'utilisateur sourd n'est pas uniquement dépendante de la rétroaction.

2.1.2. *S'adapter à l'utilisateur sourd*

S'adapter à l'utilisateur sourd peut revêtir diverses formes. Dans le corpus de biochimie, cela passe principalement par deux choses : l'adaptation des signes utilisés et compris par l'élève sourde, et l'adaptation de la dactylogologie pour qu'elle soit reçue par l'élève.

Si l'on se penche sur les signes utilisés par l'interprète, on peut voir que celle-ci va certes reprendre les signes propres au domaine d'étude de l'élève, signes qu'elle connaît déjà car elle traduit régulièrement cette formation, mais qu'elle va également utiliser les signes donnés par l'élève elle-même. Ainsi, l'élève sourde va lui soumettre 14 signes qu'elle utilise elle-même et comprend mieux. C'est le cas par exemple du signe « cholestérol », que l'interprète signe d'abord comme « gras », puis qu'elle épelle, avant que l'élève ne lui soumette le signe qu'elle utilise. En effet, en contexte de biochimie, le cholestérol ne fait pas uniquement référence à ce

qui contient de la « graisse », c'est pourquoi, l'élève ressent le besoin de dissocier ces deux signes. C'est également le cas en fin de corpus pour le signe « volume ». En effet, l'élève utilise un signe que l'interprète décrypte lors de son interprétation vers le français, mais qu'elle ne connaît pas. Elle va alors demander à l'élève de lui remonter son signe, de manière à le reprendre dans la suite de l'interprétation.

Cela corrobore encore une fois les résultats que nous avons obtenus lors de notre recherche précédente, puisque ce phénomène d'harmonisation de vocabulaire se remarquait également lors de cette formation au français. Néanmoins, notons là encore, que le vocabulaire peu spécifique dans cette formation ne nécessitait pas une grande adaptabilité des interprètes dans leur vocabulaire en langue des signes.

L'adaptation de l'interprète passe également par sa manière d'épeler les termes. En effet, il est important de noter ici que l'élève sourde du cours de biochimie a à cœur de tout comprendre dans son cours et peut être amenée à faire répéter les interprètes lorsqu'elle ne comprend pas une dactylogogie. On remarque alors que les 225 termes dactylogogisés par l'interprète (termes allant de 2 à 16 lettres) ont un temps de production qui varie entre 0,44 secondes et 5,64 secondes (Ces données chiffrées ont été récoltées via le logiciel Elan qui permet de donner les temps d'exécution de chaque signe). Il est à noter que la lisibilité de ces termes est correcte pour 83% des termes. Cela démontre l'intention de l'interprète de ne pas répéter une dactylogogie en effectuant dès le départ une épellation lisible. Notons que Pointurier avait démontré en 2014 que le seuil de lisibilité des termes dactylogogisés se trouvait à 3,5 lettres par seconde, et que la bonne compréhension des termes se situait à 2,8 lettres par seconde. Nous obtenons des résultats similaires, puisque 78% de ces termes lisibles sont effectués à moins de 3,5 lettres par secondes, et 22% sont effectués plus rapidement. Ces derniers (pouvant aller jusqu'à 4,8 lettres par seconde) sont soit des termes qui ont déjà été présentés précédemment dans le discours de manière plus lente, soit des termes bien connus de l'élève car propres à son domaine d'étude (katal, substrat, etc.), soit des prénoms d'élèves de sa classe. Néanmoins, nous reviendrons plus en détails sur la tactique de la dactylogogie et son impact sur la production de l'interprète plus tard dans cette analyse.

Attardons-nous désormais sur une autre manière de s'adapter au locuteur sourd : l'omission de certaines parties de discours. Cette tactique est relevée dans le second corpus, la formation au

français en milieu professionnel. Il convient tout de suite de replacer des éléments de contexte pour justifier cette tactique. En effet, le locuteur sourd est inclus dans une classe de stagiaires entendants ayant des niveaux très hétérogènes, pouvant aller de l'illettrisme à de simples problèmes de grammaire et de conjugaison. Le stagiaire sourd se trouve dans cette seconde catégorie. Il lit et comprend le français, mais a des difficultés en termes de syntaxe lorsque lui-même passe à l'écrit. Lors de cette formation, les élèves travaillaient très souvent en autonomie, et l'enseignante passait auprès de chacun pour les aider dans leurs exercices, ou les corriger. Parfois, lorsqu'elle observait une même erreur chez plusieurs stagiaires, elle faisait une remarque destinée à toute la classe. Nous relevons 25 passages non traduits par les interprètes sur les 4 heures de vidéo analysées. Lorsque nous avons interrogé les interprètes sur cette « non-translation » de certains passages, voilà ce qu'elles nous avaient répondu :

ILSA3 : [...] J'ai conscience qu'en formation on nous dit que ça n'est pas à nous de choisir ce qu'on doit traduire ou pas. Ceci dit, dans des formations un peu pédagogiques comme celle-ci, qui sont finalement proches du scolaire, on est amené à devoir faire un choix et je pense qu'en tant qu'adulte tout simplement, on est capable de savoir si une information est particulièrement importante ou pas. Après, lorsque je ne traduis pas, c'est parce que N. a souvent la tête baissée en train de travailler, que **j'estime qu'il a les compétences nécessaires et que les explications qui sont en train d'être données ne lui apporteront rien. Je choisis alors de ne pas le déranger car il s'agit d'une information qui ne lui apportera pas d'intérêt.** Peut-être que je me trompe...et puis parfois il y a des informations qui concernent tout le monde et là j'estime que, oui, ça peut être utile pour lui.

ILSC13 : [...] Généralement quand elle passe en individuel, elle lance tout le monde sur un exercice, donc N. est également en train de faire un exercice, et si je traduis, soit je traduis dans le vide parce qu'il ne me regarde pas car il est en train de faire son exercice donc ça ne sert strictement à rien. De plus, ce serait le couper dans son exercice. Et la principale raison c'est surtout **qu'ils ont des niveaux complètement différents. Ce qui va être dit à une autre personne par exemple, ne va pas vraiment l'intéresser et ça va le couper dans son exercice, alors que les notions il les a déjà acquises.** C'est pour ça que je n'ai pas traduit.

Ainsi la connaissance du stagiaire sourd par l'interprète lui permet de faire des choix dans sa traduction, pour éviter de le déranger sans cesse dans son travail personnel. Notons d'ailleurs que les interprètes qui traduisent cette formation interviennent depuis quasiment un an auprès

de ce locuteur sourd et ont bien cerné son profil. La régularité d'intervention auprès d'un locuteur semble donc être une condition nécessaire pour pouvoir se permettre ce genre de choix lorsque l'utilisateur sourd à la tête baissée. Néanmoins, il est important de réinsister sur le fait que ce choix de traduire ou pas un passage se fait uniquement lorsque l'utilisateur sourd est concentré sur une autre tâche.

C'est pourquoi l'adaptation à l'utilisateur semble être un point important pour les interprètes qui ont participé à nos recherches. Que ce soit en adaptant leur manière de traduire ou leurs tactiques afin de ne pas déranger le stagiaire sourd inutilement. Néanmoins, nous allons revenir sur les signes employés par les interprètes et la collaboration interprète / élève sourd dans la création de nouveaux signes afin de pallier l'écart lexical entre le français et la LSF.

2.1.3. La création de signes provisoires

La collaboration avec l'utilisateur sourd passe également par la création de signes provisoires. En effet, comme présenté plus tôt, l'écart lexical existant entre le français et la langue des signes a des conséquences sur la production des interprètes, qui seront contraints d'utiliser des tactiques chronophages pour pallier cette dissymétrie. Nous nous pencherons plus en détails sur les tactiques utilisées par les interprètes pour pallier l'écart lexical dans la dernière partie de cette analyse. Néanmoins, il est intéressant de noter que pour éviter ces tactiques chronophages, les interprètes mettent en place des signes provisoires créés très souvent en collaboration avec l'étudiant sourd. Ainsi dans le corpus que nous avons analysé, nous relevons 280 moments où l'interprète utilise des signes provisoires non diffusés. Pour 266 de ces signes, il s'agit de signes connus de l'interprète qu'elle utilise déjà avec cette élève. 8 de ces termes sont donnés par l'élève car elle les a créés avec d'autres interprètes auparavant. Et enfin, les 6 derniers sont créés en collaboration entre l'élève sourde et l'interprète à l'instant T. Ces créations lexicales peuvent être des initialisations de termes, comme c'est le cas de « Baer Lambert » pour lequel l'élève sourde propose d'utiliser « BL » ou des créations de signes par l'interprète comme pour le terme « artère », le terme « spectre », le terme « onde » et le terme « catalytique » qu'elle reprend deux fois à quelques secondes d'intervalle pour être sûre que l'élève sourde a compris à quoi ces signes faisaient référence. Notons néanmoins, que dans 83% des cas de création de signes, ceux-ci sont à l'initiative de l'interprète puis validés par l'élève sourde quand, d'un

hochement de tête, elle signifie qu'elle a compris à quoi cela faisait référence. Cette initiative peut s'expliquer de plusieurs manières :

- L'interprète, habituée à entendre et analyser ce genre de discours, sait quels sont les termes qui vont être répétés, qui vont lui poser un problème dans l'interprétation et qui nécessitent donc une création de signe pour son confort et pour une meilleure compréhension de la part de l'élève. C'est d'ailleurs ce que précise une des interprètes du focus group :

36. ILS6 : Ça arrive quand même que dans des formations, comme nous on a l'habitude de devoir créer des codes, de devoir réfléchir à mettre des choses en place, en face, les sourds ne sont pas habitués à être sollicités. Donc en fait sur le moment, nous on doit se dépatouiller, trouver une stratégie, et il arrive que la plupart des codes soient proposés par l'interprète et que les sourds les valident, mais n'en proposent pas forcément en retour.

- La personne sourde n'a pas l'habitude d'être sollicitée pour créer des codes et n'a pas l'habitude d'être force de proposition. Là encore cela est abordé dans le focus group :

55. ILS6 : Justement je pense que quand l'interprète arrive comme ça et pose des questions sur les concepts, sur les codes, je trouve que le sourd commence à se regarder et à se rendre compte que c'est aussi sa langue. Et il commence à avoir une petite réflexion linguistique. Alors qu'avant ça ne l'intéressait peut-être pas du tout, il n'en avait peut-être pas conscience et on lui insuffle aussi ça.

- L'élève sourde est jeune et n'a pas le recul suffisant pour proposer des signes

48. ILS4 : Moi en fait, ce qui me gêne un peu, c'est que j'ai à faire à des jeunes qui ne sont pas linguistes non plus. D'accord c'est leur langue, mais moi, si en terminale on m'avait dit : « tiens maintenant, tu vas inventer des mots en français... ». Je ne sais pas s'ils sont si légitimes que ça, plus légitimes que nous à inventer des signes ?

49. ILS3 : Ils ont moins de recul sur leur langue.

50. ILS5 : Je rajouterai un second bémol. C'est leur langue, mais ce n'est pas forcément une langue qu'ils connaissent depuis la naissance et parfois ils l'ont acquise assez tardivement. Et si en plus de ça, ils ont des parents entendants, parfois ils la maîtrisent aussi mal par rapport à un petit entendant qui connaîtrait déjà le français et qui n'est déjà pas linguiste lui-même. Ça rajoute parfois une fragilité.

Ces échanges sont intéressants puisqu'ils mettent en évidence le fait que les interprètes demandent parfois aux usagers sourds un recul sur leur langue dont ils ne sont pas capables, soit en raison de leur jeune âge, soit en raison de leur apprentissage tardif de la langue des signes. C'est pourquoi, il semble certes important de les inclure dans la réflexion quant à la création d'un signe, mais pour autant, il convient de garder en tête qu'ils ne sont pas linguistes, au même titre qu'un jeune entendant ne créerait pas de termes en français.

Le travail de collaboration passe donc par la création linguistique, mais il convient de ne pas oublier son statut d'apprenant et non de spécialiste de la langue des signes. En créant des signes provisoires en partenariat avec l'élève sourd, l'interprète facilite son travail d'interprétation, la compréhension de l'élève, mais également, elle insuffle à l'élève sourd l'idée selon laquelle la langue des signes est sa langue et qu'il peut créer lui-même des signes lorsqu'il n'y a pas de correspondances directes avec le français. Néanmoins, comme cela a été abordé dans le focus group, la collaboration sur la création linguistique n'est pas toujours investie par les élèves :

56. ILS1 : Moi je pense que ça dépend énormément des sourds. Il y a des sourds qui vont être très participatifs, qui vont nous donner des codes et d'autres on va leur demander comment ils signent tel ou tel concept et ils ne sauront pas, et ils ne seront pas force de proposition.

143. ILS6 : Mais toi, parfois il te manque juste un petit signe, ou un petit truc pour te permettre de faire une traduction claire, mais le fait qu'elle ne te donne pas ce petit signe, ce petit concept, tu rames comme pas possible.

144. ILS10 : Après, elle était aussi en L1 donc dans l'apprentissage. A ce niveau-là, tu ne peux pas être force de proposition non plus.

145. ILS6 : Ce n'est pas forcément de la proposition de signe, mais parfois il y a des choses qui te bloquent, et que je pense elle connaît et elle aurait pu nous aiguiller un peu.

146. ILS10 : c'est-à-dire ?

147. ILS6 : Certaines choses qu'elle nous donnait en fin de cours, alors que si elle l'avait donné au tout début, ça m'aurait débloqué et permis de faire quelque chose de fluide et de clair.

La collaboration linguistique semble donc être importante en interprétation en milieu pédagogique, mais nous y reviendrons plus tard lorsque nous aborderons la création linguistique comme tactique d'interprétation. Néanmoins, pour terminer cette partie sur la collaboration avec l'utilisateur sourd, il convient désormais de s'attarder sur la temporalité différente entre élèves sourds et élèves entendants, temporalité qui influencera les tactiques de l'interprète.

2.1.4. Une temporalité différente

Comme nous l'avons déjà précisé, les usagers sourds ne peuvent pas regarder à la fois un document qu'il soit écrit sur un papier devant eux, ou projeté à l'écran, et la traduction de l'interprète. Et cela peut être problématique lorsqu'en milieu pédagogique, l'élève est en train de prendre connaissance d'un document que l'enseignant commente. L'interprète va alors avoir plusieurs tactiques à sa disposition. La première est celle d'interrompre l'enseignant en lui précisant que ce qui est dit n'est pas reçu par l'élève à ce moment-là car il ne peut pas prendre connaissance de deux informations qui passent par le même canal. L'interprète utilise alors ses compétences biculturelles pour permettre à l'enseignant de faire un choix entre continuer son discours tout en sachant qu'un des élèves de sa classe ne suit plus à ce moment-là (précisons ici que l'élève ne suit plus, non pas par choix car il déciderait de ne plus écouter, mais par obligation car il lui est demandé de lire un document en même temps), et attendre que l'élève sourd ait bien pris connaissance du document avant de le commenter. Cette tactique ne se retrouve que deux fois dans le corpus d'apprentissage du français². Nous ne la retrouvons pas dans le corpus de biochimie.

Une autre manière de gérer cette temporalité différente est de pointer directement sur le tableau ou sur le document écrit que suit l'élève sourd, les éléments lus par les formateurs. En effet, cela évite à l'élève de faire un choix entre suivre le document écrit ou l'interprète. De plus, cela lui permet de se repérer plus facilement dans le document écrit. Néanmoins, cette tactique ne

² Annexe 1

fonctionne que lorsqu'il s'agit d'éléments lus et qui sont écrits tels quels dans le document. Cette tactique se retrouve dans les deux corpus. Si l'on s'arrête sur le corpus de biochimie, l'interprète pointe 53 fois le document écrit de l'élève sourde et 312 fois le tableau. Notons cependant que cette tactique est limitée car dès lors que l'enseignant ajoute une information qui n'est plus notée, l'interprète doit alors la traduire. Si l'élève n'a pas terminé sa lecture, l'interprète doit donc choisir la meilleure tactique pour traduire cet élément.

En effet, trois tactiques peuvent être utilisées pour la traduction d'éléments commentés : l'interprétation consécutive, interpeler l'élève pour qu'elle regarde l'interprète ou omettre le segment. Dans le corpus de biochimie, nous relevons 31 occurrences d'interprétation consécutive dues au fait que l'élève écrit ou lit un document, 7 moments où l'interprète interpelle l'élève pour qu'elle la regarde et 10 omissions d'éléments du discours initial. Ces choix semblent souvent motivés par le ressenti de l'interprète et sa surcharge cognitive. Pour ce qui est de l'omission d'un passage, cela semble souvent dû au fait que l'interprète sait qu'il s'agit d'une information secondaire ou d'un élément répété par l'enseignante (l'interprète ne traduit alors qu'une seule fois). Pour les deux autres tactiques, cela semble être corrélé avec la surcharge cognitive de l'interprète comme précisé par cet interprète qui a participé à notre première recherche naturaliste :

ILSE6 : Ça peut dépendre de l'information qui est donnée, par exemple s'il s'agit d'une astuce pour se souvenir d'une forme d'un verbe ou dans quel cas l'utiliser et que **je peux facilement la retenir, je vais passer en consécutive**. Sinon je peux demander à la formatrice de répéter l'astuce. Mais si je le fais en consécutive, c'est parce que c'est facile, que j'ai retenu et que ça ne me prend pas d'énergie.

Le fait de préciser ici que l'utilisation de la consécutive se fait si « le passage à retenir est facile », permet de mettre en lumière l'importance de la surcharge cognitive dans le choix des tactiques de l'interprète. Néanmoins, bien que ne faisant pas référence au fait d'appeler l'élève sourd pour lui transmettre l'information, on voit ici apparaître une autre tactique, qui, bien que peu utilisée dans nos différents corpus, semble être parfois utilisée par les interprètes : demander à l'enseignant de répéter. Cette tactique semble liée à la première présentée. En effet, en faisant répéter l'enseignante cela permet aussi de lui faire prendre conscience que l'élève sourd ne peut pas suivre deux discours : le discours écrit et le discours oral.

Les interprètes semblent avoir bien conscience de l'impact de la surdité dans la situation et semblent prendre en considération le fait que ce n'est pas à l'élève de faire le choix entre écouter le discours initial ou suivre le document écrit distribué précédemment. C'est pourquoi, elles utilisent leur biculturalisme pour mettre en place leurs stratégies en pointant le document écrit, omettant une partie du discours, interpellant l'élève sourd ou l'enseignant ou enfin en utilisant l'interprétation consécutive. Cela permet donc à l'élève d'avoir accès à tous les éléments du discours.

Ainsi, nous avons pu voir dans cette première partie que la collaboration avec l'élève sourd est un élément clé de l'interprétation en milieu pédagogique. Cela passe par la rétroaction de l'élève et de l'interprète pour vérifier que le discours est bien compris, par la création de signes pour pallier l'écart lexical, par l'adaptation à l'utilisateur sourd, et par la prise en compte des différences culturelles entre sourds et entendants. Néanmoins, il semble important pour les interprètes que la collaboration ne se fasse pas uniquement avec l'élève sourd, mais également avec l'enseignant. En effet, ce dernier reste le seul pédagogue de la situation, et l'élève sourd reste son élève et non celui de l'interprète. C'est pourquoi, pour que l'élève sourd garde sa place d'élève, il semble important que l'interprète collabore avec l'enseignant.

2.2. La collaboration avec l'enseignant

Nous venons de voir que la collaboration avec l'élève sourd est primordiale en situation pédagogique, mais elle n'est pas la seule forme de coopération qui existe. En effet, la collaboration avec le formateur semble aussi nécessaire au bon déroulé de la situation de communication :

109. ILS1 : Pour revenir au **travail de confiance** aussi, je pense que la confiance elle se crée avec les sourds qui participent à la formation, mais elle **se crée aussi beaucoup avec le formateur**. Je pense que pour que la situation soit **optimale**, si ça se passe déjà bien avec le formateur, qu'il nous envoie la prépa avant, c'est pas mal. Là où je travaille, on a la situation inverse, c'est un sourd qui donne des cours aux entendants, et on a tout le temps une préparation avant. Pour les termes pour lesquels on n'a pas de signes, on se met d'accord lorsque l'on prépare. Le fait de

pouvoir passer du temps avec le formateur permet de créer une relation de confiance, et ça va nous **faciliter la traduction par la suite**.

Nous allons donc voir comment se passe la collaboration avec les enseignants dans nos corpus.

2.2.1. Des échanges directs

La collaboration entre enseignant et interprète semble d'abord passer par une mise en confiance mutuelle, grâce à des échanges directs entre les deux. Dans le corpus de biochimie, nous relevons 73 moments de collaboration entre l'enseignante et l'interprète. Ces moments de collaboration revêtent diverses formes.

Ainsi, on relève 11 regards de l'interprète à destination de l'enseignante lorsqu'il lui manque un élément du discours de départ, ou qu'elle n'a pas compris quelque chose. Ce regard de connivence lui permet soit de compter sur le soutien de l'enseignante pour reformuler le discours soit d'attendre un peu la suite du discours tout en signifiant de manière non verbale à l'enseignante qu'il lui manque un élément.

En ce qui concerne les échanges à proprement parler entre l'interprète et l'enseignante, nous en relevons 22. 5 sont à l'initiative de l'enseignante, auxquels l'interprète va toujours répondre. Ces échanges peuvent être des marques de politesse, on relève ainsi un « pardon » de la part de l'enseignante, ou bien de « corrections » de la part de l'enseignante à destination de l'interprète. Par deux fois, se rendant compte que l'interprète ne fait pas référence au bon élément dans le document, elle s'adresse directement à elle pour lui montrer le bon endroit qu'elle doit pointer. De plus, par deux fois, elle précise à l'interprète qu'il faut trouver un signe pour l'expression « concentration d'activité catalytique », et elle lui propose même d'utiliser le signe de « B » puisqu'en biochimie, lorsque les professionnels doivent écrire cette expression, ils l'abrègent en « B ». Ainsi, on peut voir ici une forme de collaboration particulière : la création de signes à trois : l'enseignante, l'interprète et l'élève sourde.

On relève également 7 échanges directs à l'initiative de l'interprète, auxquels l'enseignante va aussi répondre quand cela est nécessaire soit par une marque de politesse : « merci », « de rien », « oui », etc. Soit en répétant un élément de discours quand la question de l'interprète était celle-ci. Le dernier échange direct à l'initiative de l'interprète lui permet de faire part à

l'enseignante de ses difficultés de traduction. L'élève répondant à côté de la question à chaque fois que celle-ci lui est posée, l'interprète, après avoir essayé plusieurs tactiques d'interprétation, fini par assumer son possible impact sur l'incompréhension de l'élève, en faisant part de ses doutes à l'enseignante. Ainsi, les échanges directs à l'initiative de l'interprète lui permettent de demander une reformulation, ou bien d'assumer son possible impact sur la situation.

L'importance de créer une relation avec les enseignants a été relevée lors de nos divers focus groups. Néanmoins, il est intéressant de s'arrêter sur un passage du premier focus group que nous avons mené :

261. ILS2 : [...] C'est important la collaboration avec le professeur. Ça me fait penser à une anecdote. [...] L'enseignante explique une notion, l'« éthologie » je crois, et une élève demande ce qu'est l'« ethnologie » je crois. L'enseignante sachant très bien que ce n'est pas la même chose, mais ne sachant plus le définir se tourne vers l'interprète et lui demande ce que cela veut dire. Et bien le collègue lui a répondu plutôt que de lui dire d'aller chercher sur le dictionnaire ou sur internet. Il a donné la définition, puisqu'il la connaissait. D'ailleurs le cours ne portait pas là-dessus, ça n'avait pas d'impact sur la suite, et ça a fait avancer le cours.

262. ILS3 : En 2 secondes c'est fait, alors que si l'on traduit au placard...

263. ILS7 : Ah non, moi je ne le fais pas. Ah non, moi je lui renvoie son truc. Je lui réponds que je ne sais pas.

264. ILS2 : Moi si je sais et que ça fait avancer le truc.

265. ILS1 : Moi si je sais...

266. ILS7 : Même si je connais la réponse, je sens venir le truc et je fais celle qui ne sait pas. S'ils n'étaient que des entendants, il n'y aurait personne pour aider le prof.

267. ILS2 : Là ce n'étaient que des sourds, c'était 5 sourds face à un prof entendant.

268. ILS7 : Et bien comme un prof entendant qui n'a pas quelqu'un pour lui souffler sa réponse, il répond qu'il cherche la réponse pour la semaine prochaine.

269. ILS3 : Oui, mais je me dis, comme on est là, ça fait partie de la collaboration.

270. ILS2 : Je me dis que si je collabore avec elle à ce moment-là, peut être que quand je vais lui demander quelque chose plus tard, elle sera à mon écoute.

Le débat entre les interprètes dans ce passage est intéressant. En effet, une des interprètes préfère répondre qu'elle ne sait pas, même si elle connaît la réponse, plutôt que d'apporter son concours à l'enseignant. Notons tout de même que l'interprète en désaccord avec le fait de donner la réponse, ne laisse tout de même pas l'enseignant dans le désarroi en « traduisant au placard » (cf. 262.ILS3), c'est-à-dire en traduisant à une personne invisible sans apporter de réponse à la demande de l'enseignant puisqu'elle répond quand même à ses attentes en lui répondant « je ne sais pas » :

280. ILS7 : Non mais il y a une façon de faire, souvent je réponds « je ne sais pas, je ne connais pas, je suis désolée. Je suis comme vous, je suis dans la confusion la plus totale. » Je réponds directement, en étant toujours très gentille et très avenante pour ne pas casser la relation justement et ne pas le braquer bien sûr. Parce que sinon, j'ai déjà vu des professeurs qui te donnent le crayon ou la craie pour écrire au tableau en te demandant s'il y a deux « p » ou deux « l », et après c'est toute l'année pareil. Donc c'est pour ça que maintenant, c'est non tout de suite.

Dans le premier extrait, le fait d'apporter la réponse quand on la connaît « fait partie de la collaboration » (269.ILS3). Alors que l'interprète 7 pense qu'en apportant une réponse autre que « je ne sais pas », cela pourrait entraîner des débordements de la part des enseignants qui risqueraient ensuite de solliciter sans cesse l'interprète, le mettant à mal dans sa traduction. Ce débat a permis de mettre en lumière l'importance de répondre un minimum aux attentes des enseignants pour ne pas rompre la collaboration, mais la réponse à apporter semble toujours faire débat.

D'ailleurs notons que la collaboration entre interprète et formateur reste fragile et la communication peut à tout moment être mise à mal. Dans le corpus « enseignement du français en milieu professionnel », lors d'un moment où la formatrice réfléchit à voix haute à la faisabilité de la traduction et cherche à être rassurée par l'interprète, celle-ci commence par traduire la réflexion avant de répondre quelques instants après³ :

³ Annexe 2

F : Dictée. Sur l'autre page vous avez une petite dictée trouée. (*tend le document à*

ILSA : [DICTÉE]

F : *l'interprète*) Je vais vous lire... (*se tourne vers l'interprète*) **Alors oui du coup c'est**

ILSA : (*prend le document*) Merci. (*pointage de la formatrice*) [LIRE] (ah) [DICTÉE]

F : **toujours galère pour les dictées, puisque du coup, si vous épelez...** (*gênée se retourne*

ILSA : [COMPLIQUER] [LANGUE DES SIGNES] [COMMENT] (*temps de pause*)

F : *pour commencer la dictée*) (regard interrogateur)

ILSA : [FRANCAIS SIGNÉ] [COMPRENDRE] [J'AI] [FRANÇAIS SIGNÉ] ?

ILSA : *On va faire du français signé*

Le premier malaise est créé par le fait de ne pas répondre tout de suite à la question (la formatrice est gênée de ne pas tout de suite recevoir de réponse à sa question), puis renforcée par la réponse apportée par la suite qui semble trop « technique » pour un néophyte. Le fait de lui répondre « on va faire du français signé » ne lui apporte donc pas d'élément et la met plutôt dans l'embarras. Peut-être aurait-il été préférable ici de la rassurer par des mots simples comme « on va se débrouiller » ou « on va faire du mot à mot » plutôt que des mots techniques, avant de traduire l'échange pour le stagiaire sourd.

Nous allons maintenant nous attarder sur les autres formes de collaboration entre l'interprète et l'enseignant qui passent notamment par l'utilisation de l'écrit par ce-dernier

2.2.2. *L'utilisation de l'écrit et la prise en compte des difficultés de traduction*

Nous avons relevé dans la partie précédente 73 moments où interprète et enseignante collaborent dans le corpus de biochimie. Après avoir analysé les échanges directs entre les deux professionnelles, arrêtons-nous désormais sur la prise en compte des difficultés de traduction par l'enseignante. Il convient de rappeler ici que cela fait 4 mois que les interprètes traduisent cette formation, l'enseignante est donc au fait des difficultés à traduire notamment les termes

techniques de la part des interprètes. C'est pourquoi, elle écrit d'elle-même désormais un maximum de termes techniques et de mots clés. On peut répartir nos données comme suit :

Tableau 3 : Nombre de moments où l'enseignante écrit

L'enseignante écrit au tableau		L'enseignante écrit sur le document de l'élève
D'elle-même	Après demande de l'interprète	
20	3	18

On relève donc 23 moments où l'enseignante va écrire au tableau soit des mots techniques soit des éléments de correction, et 18 moments où elle va directement écrire sur le document de l'élève sourde. On relève trois moments où l'enseignante écrit au tableau suite à une interrogation de l'interprète, comme par exemple lors d'une énumération de trois termes techniques où l'interprète, étant donné la difficulté des termes et sa probable surcharge cognitive n'en a retenu que deux. Les 20 autres moments sont à l'initiative de l'enseignante elle-même. Connaissant les difficultés de traduction des interprètes, elle prend d'elle-même le parti d'écrire un maximum d'informations au tableau pour leur faciliter la tâche, mais également pour faciliter la réception des informations par l'élève sourde. C'est d'ailleurs également pour cela que l'enseignante va parfois écrire directement sur le document de l'élève sourde : elle prend en compte sa surdité et sa temporalité différente ne lui permettant pas d'écrire et écouter en même temps.

D'ailleurs, dans le focus group, les interprètes ont précisé que le fait d'écrire au tableau pouvait aussi être bénéfique aux élèves entendants :

136. ILS6 : Ce qui est marrant c'est que les enseignants peuvent mettre en place avec nous des pratiques qui profitent aussi aux entendants. Parce que de voir tout cela écrit au tableau, ça peut aussi permettre aux entendants de mieux retenir les choses.

140. ILS6 : Cela permet aussi un gain de temps. On peut expliquer au formateur que si il y a quelque chose de visuel au tableau, en pointant puis en expliquant le concept, le travail sera plus facile pour l'interprète mais également pour lui avec les entendants. Car l'oral c'est du linéaire et

souvent les formateurs doivent répéter plusieurs fois pour que ça rentre dans la tête des élèves. Alors que parfois en le disant une fois et avec une image ça suffit.

La présence d'un interprète et d'un élève sourd dans la salle de classe pourrait donc avoir un impact positif pour les élèves entendants qui profiteraient donc de l'écrit au tableau, car comme le dit l'adage : « les paroles s'envolent, les écrits restent ».

Notons que nous retrouvons cette prise en considération des difficultés de traduction dans le corpus « enseignement du français en milieu professionnel ».

En effet, la formatrice est au courant des difficultés de traduction dont relèvent certains exercices, tels que la dictée ou ceux concernant la phonétique. Lors de la dictée traduite par l'interprète A., la formatrice s'inquiète du respect de l'enjeu pédagogique et lui en fait part (cf. 1.2.1.). Nous nous sommes déjà arrêtés sur le malaise créé par la gestion de l'interprète, mais arrêtons-nous ici sur l'importance d'informer les participants des difficultés de traduction :

ILSA7 : Alors si cela avait été la première dictée, **j'en aurais informé la formatrice en expliquant les difficultés qu'on a à traduire ce genre de choses et au sourd aussi je pense parce qu'il nous voit en difficulté et c'est important qu'il sache pourquoi**. Là je ne l'ai pas fait car ma binôme a déjà vécu ça, la formatrice est au courant. D'ailleurs, je crois que d'elle-même (la formatrice) a dit : « je sais que c'est compliqué pour vous » ou quelque chose d'approchant. J'ai donc également supposé que N. le savait aussi. [...]

Le passage mis en exergue nous montre bien que pour l'interprète A., il est important de collaborer avec l'enseignante.

Le travail de collaboration se poursuit d'ailleurs avec un second exercice qui devait se faire initialement sous forme de dictée mais qui finalement se fera en autonomie, compte tenu des difficultés rencontrées par les interprètes en premier lieu. Il est bien visible ici que la présence de l'interprète a un impact sur la situation, puisque sans lui, la formatrice aurait proposé une seconde dictée et non un travail en autonomie.

Collaborer avec l'enseignant est donc nécessaire pour créer un climat de confiance entre professionnels, mais également, comme nous avons pu commencer à le voir dans cette partie pour montrer à l'enseignant que l'élève sourd reste son élève, et l'amener à créer des échanges directs avec lui.

2.2.3. Permettre des échanges entre élève sourd et enseignant

Collaborer avec l'enseignant, et avec l'élève sourd les amène à collaborer entre eux. On relève peu de passages comme ceux-ci dans le corpus de biochimie pour la simple raison que le cours ne s'y prêtait pas, étant donné qu'il s'agissait principalement d'un discours descendant avec peu d'échanges. En revanche, on peut voir, comme nous venons de l'analyser des moments où l'enseignante s'adapte à son élève en écrivant au tableau, sur son document ou en lui pointant un élément du document pour qu'elle puisse s'y retrouver. Ainsi, élève et enseignante n'échangent pas oralement directement, mais avec un peu de mime et quelques informations glissées par des pointages, elles instaurent un début de communication.

En revanche, ces moments d'échanges directs se retrouvent très souvent dans le corpus « apprentissage du français en milieu professionnel ». Il peut arriver que la formatrice et le locuteur sourd interagissent directement sans l'intervention de l'interprète. Cependant, ce dernier reste en soutien dans le cas où les informations à transmettre seraient plus pointues, la formatrice faisant appel à lui en cas de besoin. Ainsi, cette méthode collaborative permet de laisser toute sa place de formatrice à l'enseignante.

F :

SS : *(vient au bureau de la formatrice avec un document) (dit quelque chose à l'oral à la*

ILSE :

F : (oui oui) *(pointe le document)* Ca et ça ? Pas la même

SS : *formatrice)*

(dit quelque chose à

ILSE : *(tous deux communiquent sans interprète)*

F : Oui oui oui oui. Oui.

Pareil.

C'est difficile ? Ah oui ?

SS : *l'oral)*

Difficile

ILSE :

F : Ca *(se tourne vers l'interprète)* Alors là du coup, j'ai besoin de vous.

SS

ILSE :

Oui. Si, si, je

F : Ça c'est pour expliquer... « Le tien », c'est justement pour expliquer que c'est

SS

ILSE : **suis là.** (*pointage feuille et lit*)

F : « ton », qu'on doit utiliser un possessif. [...]

SS

ILSE : [L][E] [T][I][E][N] [VEUT DIRE] [TON] [VEUT DIRE] [BESOIN] [TON] [...]⁴

Le fait de travailler en collaboration et d'être présent dans la situation de communication, même si l'on ne traduit pas, semble rassurer la formatrice qui sait qu'elle peut compter sur l'interprète en cas d'incompréhension.

Cette partie du travail de l'interprète qui l'amène à « s'effacer » lorsque les protagonistes discutent entre eux, a été relevée lors du focus group :

249. ILS4 : Moi, justement il y a des profs parfois où je vois que ça se passe très bien. L'élève est complètement signant, mais je vois que la communication se met en place, qu'ils arrivent à se comprendre, du coup je n'interviens pas parce que je me dis que tant mieux ça permet la mise en place de cette relation entre l'élève et l'enseignant. C'est pourquoi, je ne suis pas le prof partout...

315. ILS2 : Du coup, ça me fait penser, quand le prof communique directement, et que de lui-même il s'arrête en disant qu'on est là et que c'est à nous de le faire. Moi j'ai toujours tendance à lui dire qu'au contraire, il continue. Bien sûr quand tu vois que vraiment il veut faire des phrases et qu'il ne connaît qu'un signe, j'essaie de l'aider un peu. Mais s'il est juste en train de montrer un truc sur la feuille et d'expliquer qu'il doit faire d'abord tel exercice, puis tel autre, en général, le sourd comprend. Et je lui dis de ne pas s'arrêter, qu'au contraire c'est très bien comme ça.

316. ILS3 : Au contraire si on traduit, on va casser le lien qui est en train de se créer.

317. ILS2 : Ils me disent souvent qu'ils font comme ça quand on n'est pas là. Et c'est super chouette quand l'intégration se fait aussi avec le formateur.

⁴ Annexe 3

Ainsi, collaborer avec l'enseignant, c'est aussi lui laisser sa place de pédagogue, et savoir se retirer des échanges quand ils se passent en direct sans interprète. Collaborer avec l'élève sourd et avec l'enseignant, c'est aussi leur permettre de collaborer entre eux.

Après avoir vu comment se passait la collaboration avec les élèves sourds et avec les formateurs, il convient de se pencher sur une troisième forme de collaboration, celle avec les autres élèves entendants.

2.3. La collaboration avec les autres usagers entendants

2.3.1. Quand la collaboration vient des élèves entendants

Dans les deux corpus naturalistes, cette partie de la collaboration est peu relevée. En effet, dans ces corpus, la collaboration part généralement des interprètes vers les élèves. Néanmoins, notons un moment dans le corpus de biochimie, où l'élève sourde souhaitant entrer en contact avec l'interprète, mais celle-ci ne la regardant pas, c'est une élève entendante qui interpelle à l'oral l'interprète. Il ne s'agit pas ici à proprement parler de collaboration avec l'interprète, mais plutôt avec la camarade sourde. Cependant, comme nous allons le voir au long de cette partie, le fait que l'interprète collabore avec les élèves entendants, les amène à collaborer avec leur camarade sourde, et donc à l'intégrer au même titre que les autres stagiaires entendants.

Les interprètes du focus group ont d'ailleurs fait référence à cette forme de collaboration qui peut venir des élèves entendants :

319. ILS6 : Encore une fois, moi j'ai remarqué que sur une intervention où je vais régulièrement, plus ils sont habitués à nous voir, plus ils savent comment on fonctionne. Et j'ai remarqué que maintenant les entendants, dès lors qu'il y a des acronymes, des choses difficiles, ils attendent, ils regardent l'interprète, ils vérifient qu'elle a bien compris, ils répètent même parfois et la collaboration commence à s'instaurer également avec les autres stagiaires entendants.

320. ILS2 : Il y a également des endroits où les autres élèves disent : attendez, ne parlez pas tous en même temps, l'interprète elle ne peut pas tout traduire.

323. ILS6 : D'ailleurs souvent la collaboration elle se fait quand tu dois traduire vers le français, que c'est très iconique, que tu n'as pas le terme technique. Et là tu tends l'oreille et les entendants souvent te donnent le bon terme. Ils t'aident dans ta traduction.

Ainsi, les élèves entendants, soucieux que leur camarade sourd ait accès aux mêmes informations qu'eux, vont, dans certaines vacations, se préoccuper du confort de l'interprète et « l'aider » dans ses traductions. Néanmoins, comme le dit l'ILS 5 :

356. ILS5 : Là c'est un bon niveau, parce que moi, les jeunes pour qui je traduis ils sont loin d'en être là.

Cette forme de collaboration semble donc pouvoir se mettre en place avec des lycéens (dans le focus group, l'ILS2 faisait référence à une classe de lycée), ou de jeunes adultes.

Néanmoins, cette forme de collaboration semble peu commune puisque nous ne la retrouvons pas dans nos corpus. Voyons maintenant une autre forme de collaboration avec les élèves entendants.

2.3.2. Le rôle de l'éthique de l'interprète

Nous avons remarqué lors de l'analyse du corpus « apprentissage du français en milieu professionnel » que les interprètes interrompaient régulièrement le stagiaire sourd ou la formatrice entendante quand elles ne les comprenaient pas, mais jamais les stagiaires entendants, qui pourtant, tous primo-arrivants, avaient un accent étranger difficile à saisir. Nous avons donc posé la question aux interprètes, et voilà ce qu'elles nous avaient répondu :

ILSA6 : [...] Et si je ne comprends pas, et là **ça rentre en conflit avec mon métier, avec mon rôle**, je ne traduis pas parce que je risque d'interrompre la personne à chaque fois et cela risque de la **mettre face à ses difficultés**.

ILSC11 : Oui, parce que comme ce sont des gens étrangers qui ne parlent pas forcément très bien le français, **pour ne pas qu'ils se disent que nous on parle français et qu'on ne les a pas compris, qu'ils se disent qu'ils ne sont pas clairs qu'ils ne sont pas compréhensibles parce qu'ils ne parlent pas correctement**, je ne les coupais pas ; et en fait, dans sa réponse, la formatrice reprend systématiquement leur question, ce qui me permettait de deviner la question et de **ne pas les rabaisser**.

Il est donc important de noter ici que les interprètes ont conscience que leur présence dans la situation de communication peut avoir une influence sur le comportement des participants. C'est pour cela que beaucoup ont fait le choix de ne pas toujours interrompre les stagiaires entendants lorsqu'ils ne les comprenaient pas. Néanmoins, on peut noter un conflit entre la théorie et la déontologie d'un côté et la pratique de terrain et l'éthique de l'interprète qui veut que ce-dernier appréhende la situation dans son ensemble pour réduire au maximum son impact. Ici, l'interprète fait un choix éthique et non plus déontologique pour réduire son impact sur la situation.

Cette forme de collaboration se retrouve également avec les jeunes élèves, qui souvent prennent difficilement la parole en classe. En effet, les interprètes du focus group ont débattu de cette forme de collaboration qui, pour la majorité est primordiale pour instaurer un climat de confiance, et permettre à chaque élève de s'exprimer et de ne pas se sentir mal à l'aise face à ses difficultés d'expression.

324. ILS4 : Par contre ce que je trouve très difficile avec les entendants c'est qu'une fois sur deux je ne comprends pas ce qu'ils disent, ils articulent très peu, et c'est très difficile de les faire répéter. Ils vont devenir tout rouges, ils sont mal à l'aise. On est un peu vus comme le mauvais objet, le méchant qui les fait répéter et du coup ce n'est pas facile.

325. ILS3 : Et tu ne veux pas les mettre face à leurs difficultés. Souvent j'attends de voir si l'enseignant a compris et dans le cas où lui non plus n'a pas compris c'est lui qui va les faire répéter. Déjà ça, ça peut m'aider.

326. ILS6 : Moi souvent je me retourne vers l'enseignant et si je vois que lui-même répond et qu'il a compris, je lui demande discrètement pour ne pas couper.

327. ILS7 : Ah non, moi je coupe, je n'en ai rien à faire. Tu deviens tout rouge, c'est pas grave, moi j'ai besoin de comprendre.

328. ILS4 : Il y en a que ça met particulièrement mal à l'aise, du coup c'est la difficulté.

329. ILS7 : Oui oui ça peut les mettre mal à l'aise.

330. ILS6 : Parce qu'ils se rendent compte qu'ils ne sont pas clairs en fait, c'est là le nœud du problème.

[...]

333. ILS7 : Et du coup, je dis « je suis désolée, je n'ai pas entendu » ou « je n'ai pas compris ». Mais moi ça ne me dérange pas.

334. ILS4 : Il y en a où c'est difficile malgré tout. Il y en a je sens que ça les met dans une situation inconfortable et c'est pas évident.

335. ILS7 : Tout à fait, mais bon tant pis, tu n'as pas compris, tu ne peux pas traduire.

343. ILS4 : Mais il y en a tu sens que c'est dur pour eux. Ils prennent leur courage, ils lèvent la main, ils posent la question, et toi tu n'as rien compris. Tu oses à peine lui demander de répéter.

344. ILS3 : Au risque qu'après il ne relève plus jamais la main !

345. ILS4 : Ou qu'il se dise : « quand il y a l'interprète je ne pose plus de question ! »

346. ILS7 : Souvent quand l'enseignant voit que le jeune est gêné il reprend et reformule. La plupart des professeurs font ça.

Dans cet échange, on peut voir la position des interprètes face à cette problématique. La majorité s'accorde sur le fait de ne pas interrompre l'élève pour ne pas le mettre mal à l'aise et de passer par d'autres tactiques, notamment le fait de demander à l'enseignant qui a l'habitude de comprendre ses élèves, de reformuler (ici, il s'agit d'une forme de collaboration à trois : les stagiaires entendants, l'interprète et l'enseignant). Néanmoins, une interprète ne partage pas cet avis. Pour elle, il est nécessaire d'interrompre dès lors que l'on ne comprend pas quelque chose, quitte à ce que « l'élève devienne tout rouge » (327.ILS7).

Cette forme de collaboration se retrouve également dans le corpus de biochimie. Les élèves interagissent peu : 69 fois en tout durant les deux heures de cours (sachant qu'il ne s'agit jamais du même élève qui prend la parole). Voici comment nous répartissons les interprétations de ces prises de parole :

Tableau 4 : L'interprétation des élèves entendants par l'interprète

Passage non traduit car incompris	Demande de répéter (mais c'est finalement l'enseignante qui répète)	Demande à l'enseignante de reformuler
53	1	4

On note donc 84% des interventions des élèves pour lesquelles l'interprète ne demande pas de répéter, et qu'elle ne traduit pas. Néanmoins, la majorité de ces éléments non traduits est aussi due au décalage entre le discours et l'interprétation. En effet, l'interprète choisit de ne traduire parfois que la bonne réponse des élèves plutôt que de traduire toutes les réponses précédentes. D'ailleurs, bien souvent cette bonne réponse est reprise par l'enseignante pour ajouter des explications et c'est à ce moment-là que l'interprète traduit. C'est pourquoi, il est intéressant de noter que certaines omissions sont aussi dues à la rapidité des échanges entre les élèves et l'enseignante. Néanmoins, cela questionne car, quand les élèves entendants ont accès aux questions de l'enseignante, et à toutes les réponses des élèves entendants, le décalage a bien souvent un impact sur la traduction. En effet, étant donné la rapidité des échanges et le décalage susmentionné, l'élève sourde dans presque 90% des cas, n'a accès qu'à la traduction de la question, immédiatement suivie de la bonne réponse. Cela est intéressant à relever car cela pourrait faire croire à l'élève que ses camarades ont toujours les bonnes réponses, quand elle pourrait ne pas les avoir tout le temps.

2.3.3. Permettre à l'élève sourd d'être intégré dans la classe

Grâce à cette collaboration avec les élèves entendants, ceux-ci vont pouvoir intégrer leur camarade, et ne plus le voir comme une élève sourde avec qui ils ne peuvent pas communiquer, mais comme une camarade de classe. Dans le corpus de biochimie, on remarque peu de moments d'échange entre l'élève sourde et les élèves entendants, car le cours ressemble presque à un cours magistral, et l'élève sourde, pour bien voir l'interprète est placée au premier rang. Elle voit donc très peu ses camarades. Néanmoins, grâce au travail de sensibilisation mené par les interprètes les premiers jours d'intégration de cette élève dans la classe, lors d'échanges informels (pauses, fin de cours, etc.), nous remarquons que les échanges avec cette élève « différente » ne sont pas entravés par des soucis de communication. Tous échangent avec elle,

et font appel à l'interprète si elle est présente, dès lors qu'ils n'arrivent plus à se comprendre entre eux. Cette forme de collaboration est abordée dans le focus group :

296. ILS1 : Pour en revenir au rôle de l'interprète, je pense que l'interprète a aussi un rôle d'intégration du sourd. Par exemple, traduire de temps en temps des petits échanges, au fond, l'humour...

298. ILS1 : Oui tout ce qu'on entend. Après, parfois il y a tellement de conversations à la fois que c'est compliqué.

[...]

302. ILS1 : Pour en revenir au sourd pour lequel on a mis longtemps avant de faire la sensibilisation, s'il y a bien une chose que l'on a réussi, c'est de l'intégrer au groupe. C'est quand même un groupe qui fait beaucoup de blagues. Il y a des jeunes qui sont tout le temps ensemble, et c'est vrai que traduire tout ça, ça a permis de bien l'intégrer.

303. ILS6 : Montrer qu'il est capable comme les autres de faire une blague aussi et que ce n'est pas quelqu'un de bizarre qu'on doit éviter et ne pas regarder. Montrer aux autres qu'il est pareil, qu'il peut penser la même chose, faire exactement la même chose.

304. ILS2 : Et comme ils ont vu qu'il riait à leurs blagues, ils l'intègrent, ils le taquent lui aussi.

305. ILS1 : Et je me rends compte que parfois on n'a plus besoin de traduire, il leur a donné quelques signes et ils arrivent à communiquer. Souvent ce sont des insultes, mais bon !

306. ILS6 : Il faut savoir à quel moment nous on se retire aussi pour les laisser communiquer entre eux.

307. ILS1 : Justement dans cette situation, je ne me vois pas intervenir et traduire. Je vois qu'ils y arrivent sans moi, ils arrivent à communiquer ensemble, ça me va. Je garde un œil quand même car si je vois qu'à un moment ça bloque, je les aide pour qu'ils puissent continuer.

Ainsi, pour ces interprètes, leur rôle en situation pédagogique va au-delà de la traduction simple du cours, ils ont aussi un rôle de sensibilisateur et d'intégration de l'élève sourd :

220. ILS3 : [...] Mais après, c'est vrai que parfois on est obligé de faire de la sensibilisation ponctuelle. En plus, c'est nous qui connaissons très bien comment ça se passe chez les sourds, comment ça se passe chez les entendants. Pour moi c'est un peu notre rôle de faire le lien entre les deux.

C'est pourquoi, le fait de connaître les deux « mondes » permet à l'interprète d'être le pivot et de pouvoir sensibiliser chaque partie aux particularités de l'autre. C'est grâce à ce rôle de sensibilisateur que l'élève sourd sera intégré comme n'importe quel autre élève dans la classe.

Nous avons donc analysé la collaboration avec tous les participants de la situation. Néanmoins, il reste une dernière forme de collaboration à observer, celle avec les collègues interprètes présents dans la situation, ou auprès desquels les interprètes récupèrent des informations pour se préparer au mieux pour leur intervention.

2.4. Collaboration avec les collègues interprètes

Une dernière forme de collaboration a été relevée par les interprètes du focus group : la collaboration entre collègues interprètes. Cela se remarque lorsque les interprètes interviennent à deux sur une interprétation, comme c'est le cas dans le corpus « apprentissage du français en milieu professionnel », ou bien, même dans l'échange d'informations avant ou après la vacation avec les collègues interprètes qui sont intervenus au cours précédent ou qui interviendront au suivant.

La collaboration se retrouve donc d'abord dans l'échange sur le vif, de signes créés entre les interprètes et le locuteur sourd pour répondre à un manque de correspondances lexicales temporaires. En effet, l'importance de l'écart lexical entre le français et la langue des signes fait que beaucoup de termes français, n'ont pas de correspondance directe. C'est pourquoi, il est important d'essayer de garder les mêmes signes provisoires d'une semaine sur l'autre. Cette forme de collaboration ne se remarque pas lors de la formation biochimie, car l'interprète est seule sur cette intervention. Néanmoins, il est intéressant de noter que, ayant l'habitude de travailler avec nous, bien que nous l'ayons informée en amont que notre présence ce jour-là n'était pas en tant que collègue interprète mais en tant que chercheuse, par deux fois dans le corpus, elle nous interpelle pour nous demander un signe : celui de « volume » d'abord et celui de « activité catalytique ». Notons que nous sommes référente de cette formation et que ces interpellations servent aussi à vérifier que nous n'aurions pas déjà un signe à portée de main pour traduire ces éléments, plutôt que d'utiliser la dactylologie pour le second terme (le premier ayant plusieurs signes, elle voulait vérifier celui que nous-même utilisons dans cette formation). Cette forme de collaboration sur le vif se retrouve davantage dans la formation

« apprentissage du français en milieu professionnel » où les interprètes interviennent à deux. Nous relevons dans les 4 heures analysées 16 moments de collaboration entre interprètes servant soit pour harmoniser du vocabulaire, soit pour s'entraider quant à la réception des discours. Il est important d'utiliser un lexique cohérent d'une semaine sur l'autre pour ne pas mettre en difficulté le stagiaire sourd. Le travail en équipe entre interprètes est donc primordial pour harmoniser les signes des concepts clés du cours. D'ailleurs, une des interprètes interrogées suite à son interprétation parle de l'importance du travail en collaboration dans son interview.

ILSC10 : [...] tout simplement parce que mon binôme m'a informé sinon je pense que je ne l'aurais pas traduit de la même façon. Après l'avantage c'est qu'avant d'en parler, elle a quand même sorti le paper board, et on voyait bien le dessin de la maison, et il y avait bien marqué en titre « la maison de être ». J'aurais fait une maison en rajoutant le pronom « de » donc c'était plus simple avec mon binôme qui m'a informé.

Enfin, toute situation de communication comporte ses difficultés. L'une des plus courantes est la non-compréhension d'un des participants par l'interprète actif. Dans ce type de cas, le travail collaboratif avec le collègue passif est fondamental également. En effet, l'entraide directe entre les deux interprètes permet bien souvent d'éviter l'omission, le contresens ou l'interruption.

Le travail de collaboration sur le vif est donc primordial pour les interprètes, de manière à harmoniser les traductions, et éviter qu'il y ait des malentendus. Néanmoins, ce travail de collaboration s'effectue également en amont et en aval de l'interprétation, lorsque les interprètes se transmettent des informations. Cela peut passer par des échanges autour du vocabulaire utilisé. En ce qui concerne la formation de biochimie, cela s'est fait régulièrement, notamment grâce à la plateforme d'échange de vocabulaire, créée au sein de l'entreprise dans laquelle nous exerçons. En effet, s'agissant d'une formation technique où il n'existe pas de correspondances directes en LSF, il a été nécessaire comme nous l'avons déjà abordé, de créer des signes provisoires avec l'élève sourd. Ces signes étaient ensuite filmés et enregistrés sur une plateforme à laquelle tous les interprètes du service avaient accès. Cela leur permettait de pouvoir visionner le vocabulaire spécifique avant de se rendre au cours pour ne pas être gênés par le vocabulaire technique. Cette forme de collaboration peut également se faire lorsque les interprètes se retrouvent en réunion, par des envois de vidéos par messages, ou lorsqu'ils se croisent lors d'une interprétation.

118. ILS6 : Toutes les deux comme on est référentes et régulières sur une situation, on collabore beaucoup, on se passe les signes. On se donne aussi le contexte qui pourrait induire un certain comportement sur la semaine suivante.

119. ILS9 : Oui, on coopère beaucoup, mais parce qu'on est référentes d'une même formation. Et ça aide. Sur une des tables par exemple on se laisse des mots de vocabulaire. On s'échange des informations au niveau du vocabulaire, mais également du contexte comme le disait ILS6.

Comme nous pouvons le voir dans cet échange qui s'est déroulé lors du second focus group, les interprètes s'échangent du vocabulaire, mais également des éléments de contexte qui pourraient avoir un impact sur la traduction. C'est également quelque chose qui a été abordé par les interprètes du premier focus group :

414. ILS2 : Et on n'en a pas parlé, mais ce qui est aussi primordial, c'est la collaboration entre interprètes. Pour l'enseignant sourd que l'on suit, on est une petite équipe de réguliers avec lui. Tous les jours on s'échange les informations, tant sur le contenu du cours que sur l'ambiance, et les événements survenus. Ça nous permet d'avoir le contexte, et si ça ressort dans le cours suivant et que ce n'est pas le même interprète, il n'est pas perdu.

415. ILS1 : Oui, c'est important par exemple si le lendemain d'un incident il décide de parler avec l'élève qui a fait une bêtise, on sache déjà ce qu'il s'est passé pour ne pas être perdu.

416. ILS6 : C'est marrant quand ils se rendent compte de tout ce qu'on échange entre nous. Parfois on arrive sur une nouvelle vacation et quand ils voient qu'on a déjà tout le contexte, ils sont surpris. Mais c'est important pour nous de se passer les informations.

417. ILS3 : Et pour lui c'est plus confortable car il n'a pas besoin de nous raconter ce qu'il s'est passé et durant l'heure de préparation que l'on a avec lui, on peut vraiment se concentrer sur le contenu du cours.

Cette forme de collaboration est toute aussi importante que les autres formes, car elle permet à l'interprète d'être préparé à ce qui pourrait être dit durant l'interprétation. Il ne sera alors pas surpris d'entendre quelque chose que lui-même n'aurait pas vécu, et de ne pas comprendre ce qu'il se passe :

120. ILS6 : Des choses qui, vues de l'extérieur pourraient sembler être des potins, mais on peut ensuite se retrouver à traduire ça dans des entretiens avec l'assistante ou autre et ça fait du bien d'avoir ce genre de contexte.

2.5. Conclusion

Dans cette première partie, nous avons pu mettre en évidence différents rôles occupés par l'interprète en situation pédagogique : collaborateur des échanges avec tous les participants et sensibilisateur. En collaborant avec toutes les parties en présence, l'interprète permet à l'élève sourd d'être intégré au sein de la classe au même titre que ses camarades entendants. Cette collaboration même si elle semble être nécessaire de la part de l'interprète est également dépendante des autres participants. Lorsque la collaboration est défaillante du côté de la personne sourde, ou du côté des personnes entendants, l'interprète aura beau tout faire, la situation ne pourra pas avancer. Néanmoins, tous s'accordent sur le fait qu'il est primordial de réduire l'impact de l'interprète sur la situation, en collaborant quoi qu'il arrive.

Cette collaboration est mise au service de l'interprétation. En collaborant avec les parties en présence, l'interprète va pouvoir se concentrer sur l'enjeu pédagogique du discours. Néanmoins, avant de revenir sur cet aspect du discours, revenons sur un autre rôle qui semble incomber à l'interprète : celui de gestionnaire des échanges.

3. Un gestionnaire de la situation de communication

Comme nous l'avons vu dans la première partie, dans nos corpus, l'interprète gère la situation de communication en collaborant avec tous les participants en présence. Il prend sa place pour permettre à l'usager sourd d'occuper sa place d'élève. L'interprète analyse la situation dans son ensemble grâce à ses connaissances linguistiques et culturelles pour adapter au mieux son intervention aux attentes de chacun. Il est amené à gérer les tours de parole en privilégiant notamment la traduction du discours principal (celui de l'enseignante) et en omettant certains éléments, non en raison de leur non pertinence, mais du fait que le flot des échanges et la vitesse des réponses ne lui permettent pas de tout traduire. A sa manière, il va donc gérer les tours de parole en en omettant certains. De plus, son éthique personnelle va cette fois-ci l'amener à

omettre consciemment certains éléments du discours pour ne pas avoir d'impact négatif sur la situation (en interrompant par exemple quelqu'un qui aurait des difficultés à l'oral).

Néanmoins, comme nous allons le voir désormais, l'interprète est aussi amené à gérer d'autres éléments de la situation comme l'interprétation des indications contextuelles. De plus, nous verrons que l'interprète essaie au maximum, dans nos corpus, de réduire son impact sur la situation mais qu'il peut tout de même être vu comme un tiers intrusif, pas toujours accepté par les participants.

3.1. Des interactions directes avec l'utilisateur sourd

Lors des deux formations nous avons pu relever des interactions directes entre l'utilisateur sourd et l'interprète. Ces échanges portent sur l'utilisation de la langue des signes et donc des questions auxquelles les formatrices ne pourraient pas répondre, ne maîtrisant pas la langue des signes. C'est d'ailleurs ce que défend l'interprète A qui a traduit la formation « apprentissage du français en milieu professionnel » :

E11 : Dernière question, sur le dernier exercice, il y a eu une sorte d'incompréhension entre N. et toi, ou si c'est N. qui n'avait pas compris quelque chose...du coup tu as coupé et tu as dit à la formatrice : « il y a une incompréhension avec N. ... ». Comment tu gères ça ? Pourquoi avoir informé la formatrice à ce moment-là ?

ILSA11 : Parce que **j'ai essayé de le faire discrètement**, bon ce n'est pas la question d'être discrète ou pas, mais **rapidement** en tout cas, de résorber le problème. Ensuite il s'est avéré que N. n'avait pas compris la deuxième consigne mais au début, **il s'agissait d'une incompréhension entre nous deux, entre l'interprète et le sourd du coup je me suis dit que ce n'était pas la peine d'interrompre toute la classe pour ça**. Raison pour laquelle j'ai essayé de **résoudre ça rapidement, de lever l'incompréhension**. En revanche, quand j'ai compris que ça n'était pas possible, je me suis dit que c'était mieux de faire preuve de transparence envers tout le monde. En plus, si je suis en train de régler le problème avec N. **je ne traduis pas ce qu'il y a autour**, du coup j'ai préféré interrompre, expliquer qu'il y a avait eu une incompréhension pour qu'on **repose les choses clairement** et qu'après ça reparte correctement.

Les passages mis en exergue dans cette interview reflètent l'idée de l'importance de la « discrétion » dans la traduction. Cette « discrétion » semble pour elle être un gage de qualité mais n'est pas pour autant synonyme d'invisibilité, comme cela est souvent préconisé pour les interprètes en français / LSF⁵. Comme le précisent Dickinson et Turner notamment (2009 ; cf. chapitre 1 du présent travail), le principe d'invisibilité a été posé très tôt dans le métier d'interprète en langue des signes comme gage de bonne interprétation. C'est pourquoi, en lisant ici le terme de « discrétion », il serait possible de le rattacher au concept d'invisibilité. Or, en utilisant ce terme, l'interprète fait référence aux situations au cours desquelles elle interagit directement avec le locuteur sourd (problèmes de traduction, répétition de consigne, ...) pour ne pas interrompre la dynamique du cours. Elle ne semble donc pas utiliser ce terme dans le sens de « disparition ».

E12 : Et du coup, il y a eu d'autres fois où des soucis d'incompréhension entre N. et toi se sont produits et où tu n'as pas traduit, c'est pour cette même raison ?

ILSA12 : Effectivement **si je considère que c'est un problème de signe à proprement parler, je considère que ça n'est pas la formatrice qui va m'aider.** Du coup, ça peut se régler en une demi-seconde même pas et **simultanément à la traduction**, donc je ne vais même pas perdre d'information car je mémorise ce qui est dit. Donc s'il me demande à quoi correspond tel signe, je lui réponds tout de suite comme ça c'est, pas **transparent dans le sens où la formatrice ne s'en sera pas rendu compte mais dans le sens où ça n'interrompt pas la formation ou les autres stagiaires...**

L'interprète a conscience que la formatrice ne pourrait pas l'aider, l'interrogation du locuteur sourd portant sur un phénomène lié à la langue des signes. C'est en interagissant directement avec le locuteur sourd que son impact sur la situation de communication sera minimisé.

Un autre interprète adopte cette vision des choses dans son interview. Il y précise qu'il se permet parfois de répondre directement au stagiaire sourd parce qu'il sent que le discours initial n'est pas la cause de la difficulté. Pour reprendre ses termes : c'est parce qu'il sent que c'est de « sa faute » :

⁵ Voir pour cela l'article de Pointurier, 2016-b, dans lequel elle revient sur la non-invisibilité de l'interprète

E4 : Il t'est arrivé dans la journée de traduire quelque chose, la personne sourde n'a pas compris et plutôt que d'interrompre la formatrice, tu as traduit à nouveau le passage. Par exemple, sur le passage concernant les verbes pronominaux. Tu as épilé « pronominaux », il t'a regardé avec une tête un peu étrange et tu as redonné « pronominaux » sans retourner la question à la formatrice. Est-ce que c'est une tactique de ta part d'avoir fait ça ? Pourquoi avoir choisi de faire ça ?

ILSE4 : J'ai recommencé à épeler « pronominaux » car je pense que j'ai dû aller un peu trop vite. Et je pense qu'il n'avait pas compris l'épellation, qu'il n'a pas identifié le mot. Je ne pense pas qu'il ne connaisse pas le sens du terme. Du coup, c'était d'une certaine manière **ma faute et j'ai préféré recommencer...**même si j'ai dû épeler aussi vite que la première fois...ce qui est en soit une bêtise mais bon.

Ainsi, répondre directement au stagiaire sourd semble être plus bénéfique dans certains cas pour la situation de communication. Il paraît donc nécessaire pour certains interprètes de prendre en compte cette dimension, et de ne pas se contraindre à traduire certains échanges, si cela ne leur semble pas nécessaire. Il s'agit ici d'une manière de gérer la situation de communication en venant pas perturber le cours par un élément qui serait incompris des autres participants car relevant d'un malentendu entre l'élève et l'interprète. D'ailleurs nous relevons un échange dans le corpus de l'interprète B. qui va dans ce sens : traduire des passages qui sont destinés à l'interprète pourrait avoir un impact sur la situation⁶ :

F : Je le mets au pluriel parce que ça s'écrit le

SS : [L][O][I][S][I][R][S] [BARRE]

ILSB : [LOISIRS] [L][O] (oui) [PLURIEL]

F : plus souvent au pluriel, pas toujours. On peut dire « un loisir » au singulier aussi.

SS : [BARRE et labialise quelque chose] [P][O][I][R][E][A][U]

ILSB : (regard interrogateur) Poi... Ah, « Poireau »

ILSE : Poi... reau

⁶ Annexe 4

F :

SS : [POIREAU] [COMMENT] [SIGNE] ?

ILSB : *Merci*. Pardon, le légume, le « poireau ». Poireau, ça

F : Poireau.

SS :

ILSB : se signe comment ? Voilà, c'est ça le signe de « poireau »

ILSE : [POIREAU]

F : Pareil je le mets au singulier, mais si je mange « des poireaux », comment je l'écris ?

SS :

ILSB : déjà. [POIREAU] [PAREIL] [UN] [NOTE] [PI] [MANGE] [PLUSIEURS]

Les passages encadrés mettent en lumière le fait que le locuteur sourd sollicite les interprètes pour avoir un appui linguistique (le signe de « poireau »). L'échange entre l'interprète B et l'utilisateur sourd quant au signe de « poireau », traduit à l'oral par l'interprète semble perturber la situation de communication, puisque, dès lors, tous les participants assistent à l'échange, y compris la formatrice qui ne poursuit plus son cours. De plus, cela peut être stigmatisant. En effet, les entendants présents ignorent probablement les problématiques liées à la surdité et notamment en ce qui concerne l'acquisition de la langue des signes. Ils peuvent donc se dire qu'il est étrange de ne pas connaître le signe pour « poireaux » dans sa propre langue. Peut-être aurait-il été plus judicieux de répondre directement au locuteur sourd sans traduire l'échange ?

3.2. Les indications contextuelles

L'interprète en langue des signes, va faire référence dans sa traduction à tout ce qui a trait à la situation de communication mais qui ne relève pas de l'interprétation à proprement parler. En effet, rappelons par exemple que les personnes sourdes ne peuvent pas faire la différence entre les orateurs si l'interprète n'y fait pas référence. De même, ils n'entendent pas tous les bruits qui peuvent faire réagir les participants à la formation (un téléphone qui sonne, quelqu'un qui

frappe à la porte, etc.). En y faisant référence, l'interprète ajoute des informations qui ne sont pas dans le discours, mais qui relèvent de la situation de communication. C'est ce que Pointurier (2014) nomme les indications contextuelles.

3.2.1. *Faire référence aux orateurs*

Lors de leur traduction, les interprètes se concentrent tout particulièrement sur la transmission d'informations concernant les changements de locuteur. En effet, les personnes entendant sont à même de distinguer les différents orateurs de par les voix qui diffèrent, ce qui n'est pas le cas des personnes sourdes. C'est donc l'interprète qui, dans sa traduction, ajoute un élément permettant au locuteur sourd de distinguer l'orateur. Si nous observons les différentes tactiques utilisées par les interprètes A. et B. dans le corpus « formation au français en milieu professionnel », nous pouvons voir que deux sont récurrentes : le pointage et la prise de rôle (Fusellier-Souza, 2006 citée par Pointurier, 2014)⁷ :

⁷ « Dans le *transfert personnel* ou *prise de rôle*, le locuteur « devient » l'entité dont il parle. », Fusellier-Souza, 2006

Tableau 5 : Tactique des interprètes traduisant la formation "apprentissage du français en milieu professionnel" pour faire référence aux locuteurs entendants

	Tactiques de l'interprète A.		Tactiques de l'interprète B.	
	Formatrice	Stagiaires	Formatrice	Stagiaires
Prise de rôle	15	7	7	1
Pointage des orateurs	1	20	2	20
Double tactique (pointage + prise de rôle)	7	10		16
Epellation du prénom		1		5
Total	23	38	9	42
Total Global	61		51	

Ce même tableau peut être reproduit pour observer les tactiques de l'interprète qui traduit la formation biochimie :

Tableau 6 : Tactique de l'interprète traduisant la formation biochimie pour faire référence aux locuteurs entendants

	Tactiques de l'interprète	
	Formatrice	Stagiaires
Prise de rôle	3	0
Pointage des orateurs	80	22
Double tactique (pointage + prise de rôle)	20	58
Epellation du prénom		10
Total	103	90
Total Global	193	

La principale tactique utilisée par les interprètes dans les deux corpus, est donc celle du pointage. Néanmoins, elle ne semble pas toujours précise. En effet, elle est furtive et effectuée de loin, ce qui ne semble pas permettre une appréhension totale de l'information par le locuteur sourd. Dans nos corpus, nous relevons en revanche une tactique permettant de laisser le temps à la personne sourde de saisir le message dans son entièreté. Il s'agit du fait de pointer la personne d'une main, tout en commençant à traduire de l'autre main. Le fait de continuer de pointer l'orateur durant quelques secondes semble permettre une meilleure appréhension de l'information par le locuteur sourd. De plus, en ce qui concerne le corpus de biochimie, l'élève sourde tournant le dos à la classe car assise au premier rang, les pointages lui permettent seulement de savoir qu'un élève parle et dans quelle partie de la classe il se trouve, mais elle ne peut en aucun cas savoir de qui il s'agit, à moins de se retourner pour voir vers qui le pointage de l'interprète se dirige. C'est sans doute également une des raisons pour lesquelles les pointages vers les élèves sont rapides.

3.2.2. *L'ambiance de la formation*

Comme nous l'avons dit, l'interprète doit certes retranscrire le message linguistique, mais il doit également se concentrer pour essayer de traduire l'ambiance de la situation : un silence, des rires dans la classe, etc. En effet, sans ces informations, le locuteur sourd ne peut appréhender la situation dans son ensemble. Ajoutons que bien souvent dans ces cas-là, l'interprète ne traduit plus car plus personne ne parle. C'est pourquoi l'information sur l'ambiance de la situation peut également s'apparenter à une forme de protection pour justifier sa non-translation (*cf.* Loi d'autoprotection de Gile). Nous le remarquons ici dans la formation « apprentissage du français en milieu professionnel »

F : Ah, vous n'attendez pas qu'il vous invite à entrer, vous

SE 1 : *Bonjour chef !*

SE 2 : *Bonjour !*

ILSD : [...] [BONJOUR] [CHEF] [ENTRER] [DIRECT]

F : entrez d’office ? Je ne sais pas quelles sont vos pratiques ! Peut-être !

SE 1 : (rigole)

SE 2 : (rigole)

ILSD : (*pointage SE*) [ATTENDRE] [MIEUX] [ENTRER] [POUVOIR] [SAIS PAS]

F :

SE 1

SE 2

ILSD : [HABITUDES] [TON] [PEUT ÊTRE] [OUI] [POUVOIR] (*pointage SE*) [RIRE]⁸

Ici, le pointage suivi du signe [RIRE] permet de montrer au stagiaire sourd à quel endroit dans la salle des personnes rigolent. Il peut donc appréhender toute l’ambiance de la situation et participer comme tout autre stagiaire.

Notons que dans le corpus de biochimie, il n’a été relevé aucun élément qui participe de la traduction de l’ambiance du cours, ou de l’information d’un élément perturbateur. Les deux seuls moments où quelque chose est venu perturber le cours (le bruit de la pluie et un insecte dans le sac d’un élève), l’enseignante a d’abord elle-même interpellé les élèves, avant que l’interprète ne traduise ces éléments. D’ailleurs notons qu’en fin de cours, les élèves chahutent, et font du bruit, et l’interprète ne fait ici pas référence à ces bruits qui pourraient perturber son audition. Cela pourrait s’expliquer de deux manières. La première étant que l’interprète se trouvant proche de l’enseignante, elle continue à entendre le cours sans être gênée par ces brouhahas. La seconde pourrait venir d’une surcharge cognitive de l’interprète. En effet, concentrée sur l’analyse du discours technique, elle n’attribue pas de ressource attentionnelle à l’information sur le bruit pour ne pas perdre le fil du discours.

Les éléments contextuels semblent donc être des éléments nécessaires à traduire. Cela permet à l’élève sourd d’avoir accès à la situation dans son entièreté, et d’être intégré à la classe au même titre que ses camarades entendants.

⁸ Annexe 5

3.3. Un tiers intrusif ?

Comme nous l'avons vu, l'interprète tente de minimiser son impact sur la situation pour ne pas être vue comme intrusive, notamment auprès des élèves entendants. Du point de vue de l'élève sourd, ce dernier étant généralement à l'origine de la demande de l'intervention de l'interprète, sa présence n'est que rarement vue comme intrusive. Néanmoins, il est intéressant de noter que dans le focus group, les interprètes ont souligné le fait que la présence de l'interprète pouvait, dans certaines situations, stigmatiser l'étudiant sourd. D'ailleurs, les participants s'interrogent sur le fait de traduire ou non lorsque l'étudiant sourd n'écoute pas.

82. ILS8 : [...] Je bouge les mains, mais je ne vais pas me fatiguer pour rien. Mais pour moi, si je range mes mains, c'est comme si j'allais voir le professeur pour lui dire que l'élève dort. Comme ce n'est pas mon rôle de le surveiller et de dire qu'il dort, surtout si l'étudiant est dans une position où forcément il dort, c'est pour moi à l'enseignant de le voir. Mais ce n'est **pas à moi de le pointer, de le souligner davantage**. Donc je continue à traduire dans le vide, d'une part pour ne pas **stigmatiser l'étudiant** parce que déjà l'interprète c'est déjà, dans l'esprit de tout le monde assez **ostracisant**. Mais c'est aussi pour moi, au cas où il relève les yeux je suis déjà un peu dedans, et je peux reprendre une vraie et jolie traduction. [...]

Notons ici que l'interprète utilise des termes forts tels qu'« ostraciser » ou « stigmatiser ». Ainsi, pour elle la présence de l'interprète renforce la différence de l'élève sourd aux yeux des autres. C'est pourquoi, bien que n'étant pas vu comme intrusif par l'élève sourd lui-même, ce dernier pourrait se sentir stigmatisé par ses camarades de par la présence de ce tiers. Ainsi, pour éviter de renforcer cette stigmatisation, les interprètes du focus group ne s'interrompent pas quand l'élève n'écoute volontairement plus.

Pour terminer, dans les deux formations que nous avons analysées, les interprètes sont accueillies et acceptées par les participants. Elles sont considérées comme participantes à part entière et leur intervention dans la situation de communication est vue comme nécessaire.

Cependant, dans les focus group que nous avons menés, les interprètes ont précisé que cela n'était pas toujours le cas et qu'il pouvait arriver que la présence de l'interprète ne soit pas acceptée.

246. ILS4 : Je suis d'accord, on parlait des formateurs tout à l'heure, il y a des formateurs pour qui c'est très difficile de ne pas arriver à communiquer directement avec leur élève. Et que l'on soit là pour eux, c'est **hyper intrusif**, ça les met **très mal à l'aise** et c'est une **grosse frustration**. Et ça ce n'est pas facile à gérer.

247. ILS1 : Je pense que c'est un des deuxièmes rôles de l'interprète : **être là, sans vraiment être là**. C'est **laisser quand même la place à l'enseignant**. Lui dire que l'on est là, mais que c'est sa classe, ses élèves.

[...]

252. ILS3 : Oui tout à fait. Et puis comme vous le disiez un peu tous, ça peut paraître **hyper intrusif** pour un formateur qu'on soit là, alors que nous on est là aussi pour comprendre comment il fait passer son message, sa pédagogie pour bien suivre son fil et tout ça, et on n'est pas là pour agir dessus.

253. ILS1 : Et puis, il y a des formateurs, **ça les gêne** d'avoir juste quelqu'un à côté qui agite les mains. Ils ont tout le temps l'œil qui nous regarde.

254. ILS2 : Même sans agiter les mains, ça arrive qu'ils nous disent que **ça les perturbe** d'avoir **quelqu'un debout à côté d'eux**.

255. ILS4 : Ou quand ils ont un peu de mal à gérer leur classe et que du coup **ils se sentent observés**, c'est très dur.

[...]

257. ILS2 : Oui, mais eux, dans leur tête, tu vois, **tu es quelqu'un d'extérieur** et ils pensent qu'on va les juger. Si, comme tu dis ILS4, ça se passe mal dans leur classe, ils vont se demander **ce que l'on peut penser d'eux**.

258. ILS4 : quand on se met à leur place, on comprend. Moi je pense que je ressentirai la même chose.

259. ILS6 : Et souvent à la fin ils viennent nous voir et nous disent qu'ils sont désolés pour ce qu'il s'est passé durant le cours.

372. ILS4 : Par contre ce que je trouve assez pénible c'est que très souvent les enseignants vont se cacher derrière l'interprète en disant que les élèves doivent se calmer pour permettre à l'interprète de faire son travail. Ils se cachent derrière nous pour gérer leur classe. **Et encore une fois on est vus comme l'élément pénible « à cause de l'interprète on ne peut pas parler. »** Parfois je trouve ça un peu facile.

Ainsi, les interprètes des focus groups ont bien conscience que leur présence dans la situation pourrait être vue comme intrusive notamment par les enseignants. En effet, ils pourraient se sentir jugés sur leur pédagogie ou leur manière de gérer la classe. Habités à donner leur cours seuls, la présence d'un tiers, du « même côté du tableau » qu'eux pourrait les déranger. C'est pourquoi, les interprètes essaient de minimiser au maximum leur impact. Se sentant « observés », « gênés », « perturbés », « mal à l'aise », les enseignants seront alors moins à même d'accueillir et d'accepter ce tiers. Les interprètes vont alors essayer « d'être là sans être là » comme le précise l'ILS1 (247), tout en laissant à l'enseignant sa place de pédagogue.

3.4. Conclusion

Cette deuxième partie a donc permis de mettre en évidence le rôle de gestionnaire des échanges occupé par l'interprète dans nos corpus. Il est amené à avoir des discussions directes avec l'utilisateur sourd lorsqu'il s'agit d'une problématique liée à la langue des signes. Notons cependant que pour que ces échanges se fassent sans en informer les autres parties, il convient qu'ils soient courts, sans impact sur la disponibilité attentionnelle de l'interprète. De plus, l'interprète sera amené à ajouter des éléments dans sa traduction pour permettre à l'élève sourd de saisir la situation dans son ensemble (pointage vers les orateurs, information concernant les bruits ambiants, etc.). Néanmoins, pour mener à bien son travail, il semble nécessaire qu'il minimise son impact sur la situation, en prenant en compte le fait qu'il peut être vu comme intrusif par les participants en présence. Il s'agit là encore d'une forme de collaboration.

Nous avons donc pu mettre en évidence que l'interprète occupe plusieurs rôles dans nos différents corpus, rôles qui ont trait davantage à des éléments extralinguistiques : collaborer et gérer les échanges, et sensibiliser les diverses parties aux différences de l'autre. Attardons-nous donc désormais sur le rôle linguistique de l'interprète : interpréter les échanges tout en respectant l'enjeu de la situation de communication.

4. Répondre à l'enjeu de la situation de communication

Comme nous l'avons vu, l'interprète en langue des signes dans nos corpus va collaborer avec toutes les parties en présence, et va également gérer la situation de communication de manière

à permettre à l'élève sourd d'être intégré au sein de la classe comme tout autre élève entendant. Ses rôles de collaborateur des échanges, gestionnaire de la situation de communication et sensibilisateur, vont amener l'interprète à son dernier rôle, celui de gestionnaire de l'enjeu de la situation. En effet, lors des deux focus group, à la première question : « pour vous quel est le rôle, la place de l'interprète en milieu pédagogique ? », les deux premières réponses données sont les suivantes :

2. ILS1 : Pour moi c'est une situation inhabituelle, parce qu'en général, il y a forcément un examen au bout. C'est important pour le public sourd qui assiste à ce genre de formation d'avoir **ET le concept, ET l'écrit**. Pour moi, la difficulté du travail en milieu pédagogique relève de cela. Il s'agit de **savoir à quel moment, juste donner un concept suffit et à quel moment il faut donner ET le concept ET la forme écrite**, car l'examen sera en général sous forme écrite.

2. ILS8 : Moi je pense que ça ne change pas fondamentalement d'une autre situation à la seule différence qu'en tant qu'interprète tu vas essayer d'évaluer **quels sont les enjeux pédagogiques en jeu**. Celui qui me vient tout de suite, il y en a peut-être d'autres, c'est **l'acquisition des mots techniques et du français**, et là l'interprète va davantage s'attarder à **faire ressortir les termes techniques**. S'il n'y avait pas l'enjeu pédagogique, le professionnel aurait peut-être juste traduit du sens, et ne s'embêterait pas à insister ou à faire passer la notion française⁹. C'est la seule différence que je vois avec les autres situations. [...]

Pour ces interprètes, le rôle fondamental de l'interprète en milieu pédagogique est de saisir les enjeux inhérents à la situation de manière à adapter son interprétation. Pour cela, il va choisir ses tactiques de manière à faire apparaître du français dans sa traduction, pour répondre à l'enjeu pédagogique : l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances, acquisitions bien souvent évaluées par le biais d'un examen écrit.

Nous allons donc, dans cette dernière partie nous attarder sur les principales tactiques utilisées par les interprètes. Nous verrons que certaines tactiques peuvent être employées dans le but de faire face à l'écart lexical existant entre le français et la LSF, mais qu'elles peuvent aussi être utilisées pour répondre à l'enjeu pédagogique, en venant appuyer l'utilisation d'un signe déjà existant.

⁹ Ici, l'interprète parle du fait de faire apparaître le terme français dans sa traduction

4.1. L'utilisation du support visuel

Comme nous avons pu le voir déjà, le support visuel peut être utilisé en remplacement de la traduction du segment pour permettre à l'élève sourd de suivre la lecture d'un document par l'enseignant.

Néanmoins, comme nous allons désormais le voir, le support visuel peut également être utilisé pour faire référence à un élément non lu par l'enseignant.

4.1.1. La préparation

Dans le corpus de biochimie, nous relevons un passage où l'enseignante distribue des documents aux élèves, documents portant sur la suite du cours. L'interprète en profite pour en demander un, de manière à le lire et à savoir sur quoi cela va porter. Il est intéressant d'ailleurs de noter que lorsque l'élève sourde travaille sur ses exercices, l'interprète en profite pour réfléchir à des signes qu'elle pourrait utiliser pour traduire telle ou telle notion du document distribué. Elle interpelle alors l'élève pour en discuter avec elle, et elle nous interpelle également comme précisé plus haut lorsque nous avons abordé la collaboration entre collègues interprètes. Utiliser le document écrit comme préparation semble donc primordial pour prendre connaissance des notions, mais également réfléchir à la mise en place de signes provisoires. Nous relevons également cela dans le corpus de « formation au français en milieu professionnel ». En effet, sur les 4 heures de vidéo, la formatrice distribue de nombreux documents, que les interprètes récupèrent pour les lire également. Nous relevons 28 moments où les interprètes lisent les documents pour pouvoir se préparer à la suite de l'interprétation. D'ailleurs c'est ce que précise l'interprète B. :

ILSB8 : Je jette d'abord un coup d'œil [au document] pour voir s'il y a des choses qui peuvent être compliquées à signer et puis aussi pour voir la syntaxe précise. Je jette donc un œil rapidement, puis si la personne sourde s'exprime en signant une phrase du texte je fais en sorte de l'avoir en langue des signes mais sinon je me sers du support pour être précise. Et dans ce cas ou je le lis à la formatrice ou je lui montre.

Le document écrit peut donc permettre à l'interprète de se préparer tant au niveau des signes que des termes français qui pourraient être utilisés. Il peut donc faciliter l'interprétation en familiarisant l'interprète avec les notions sur lesquelles travaillent les élèves.

D'ailleurs les interprètes du focus group ont également abordé la notion de préparation en précisant cette fois-ci qu'il est intéressant de recevoir en amont de l'interprétation tout document permettant de préparer leur intervention :

112. ILS2 : Soit ils nous envoient des documents, soit il y en a qui nous proposent d'arriver plus tôt pour que l'on puisse discuter de comment cela va se passer.

Les documents écrits qu'ils soient donc envoyés en amont de la prestation, ou distribués au moment même, permettent à l'interprète de se préparer au mieux pour son intervention.

Néanmoins, là encore, les enseignants ne jouent pas tous le jeu et ne comprennent pas toujours le besoin de se préparer pour l'interprète :

129. ILS4 : Pour ce qui est de la préparation, avec certains c'est un combat de toute une année pour obtenir de la préparation¹⁰ et on sait qu'on ne l'aura jamais. On parlait à l'instant des méthodes qu'ils doivent changer, il y en a plein qui refusent de changer leurs méthodes. Ils travaillent depuis 20 ans comme professeurs et ils ne veulent pas changer. Pour eux c'est ancré, c'est aux élèves de s'adapter et non eux.

Les interprètes précisent donc ici que bien qu'ils souhaitent collaborer avec l'enseignant pour pouvoir adapter leurs tactiques à l'enjeu pédagogique de leur cours en se familiarisant avec les notions en amont, il arrive que ce dernier ne donne pas les documents, ce qui entraînera une découverte des concepts par l'interprète à l'instant T.

Après avoir vu le document écrit comme source de préparation, nous allons désormais voir qu'il peut également être utilisé par l'interprète lors de sa traduction pour éviter de traduire quelque chose de noté au tableau (numérique ou blanc).

¹⁰ Entendons ici par le terme « préparation » tout document ou toute information qui pourrait être utile à l'interprète

4.1.2. *Le pointage d'un élément écrit*

Dans le corpus de biochimie, nous relevons 53 pointages vers le document écrit de l'élève sourde ou de l'interprète (l'interprète a devant elle le support papier du cours) et 312 vers le tableau, qu'il s'agisse du tableau numérique sur lequel est projeté le support de cours, ou du tableau blanc sur lequel l'enseignante écrit. Néanmoins, notons que ces pointages ne sont pas toujours précis, soit parce qu'ils sont effectués trop rapidement, soit parce qu'ils ne sont pas dirigés vers un élément précis du document : un mot, une phrase, un chiffre, etc. Nous remarquons en effet qu'en deçà d'une seconde, les pointages sont difficilement recevables pour le locuteur sourd car ils ne laissent pas le temps de voir précisément à quoi l'interprète fait référence : 41,6% des pointages vers un élément écrit (tableau ou document) durent moins de 1 seconde et sont imprécis, contre 18,73% de précis durant moins de 1 seconde. Dès lors que l'on dépasse une seconde, l'élève sourde a le temps de tourner sa tête vers l'élément auquel il est fait référence. Néanmoins, nous relevons encore 6,06% de pointages durant plus de 1 seconde qui pour autant sont imprécis. Cela est dû au fait que l'interprète fait référence au document, mais pas à un élément précis du texte.

Ainsi la tactique du pointage est intéressante car elle permet de faire face à l'enjeu pédagogique, en pointant un élément technique écrit, plutôt qu'en l'épelant ou en utilisant une périphrase pas toujours claire. En pointant l'élément au tableau, l'interprète fait référence à la formulation exacte en français. Néanmoins, nous pouvons nous interroger sur l'utilité d'une telle tactique si elle n'est pas appréhensible par l'élève car trop furtive. Il peut être intéressant ici de relever le fait que le document projeté sur le tableau numérique est également entre les mains de l'élève sourde. En effet, pour lui éviter la prise en notes de la correction et donc lui permettre de suivre pleinement l'interprétation, l'enseignante lui a distribué le document projeté. C'est pourquoi, on pourrait penser que l'interprète, en pointant le document projeté même rapidement et de manière imprécise, signifie à l'élève qu'elle peut retrouver l'information dans son propre document.

Nous avons pu remarquer que dans le cours de biochimie, l'enseignante fait elle-même régulièrement référence aux documents écrits qui l'entourent, soit en les pointant avec la règle, soit en écrivant (au tableau, sur le document de l'élève, etc.). C'est pourquoi, nous émettons l'hypothèse que lorsque l'interprète effectue parfois des pointages imprécis et courts, cela lui permet d'informer l'élève sourde qu'elle peut se référer au pointage de l'enseignante. En effet, 23,7% des pointages imprécis en direction du tableau sont effectués en même temps qu'un

pointage de l'enseignante. Ici, l'interprète semble se dire qu'il n'est pas nécessaire d'appuyer davantage son pointage puisque l'enseignante le fait déjà. Elle peut donc continuer à traduire le discours oral.

Cette tactique de l'utilisation du document écrit pour répondre à l'enjeu pédagogique du discours se retrouve dans le corpus de « formation au français en milieu professionnel ». En effet, nous relevons sur les 4 heures analysées : 40 pointages en direction du tableau et 20 en direction du document écrit que les interprètes ont devant eux (ici le locuteur sourd est trop loin d'elles pour qu'elles puissent pointer directement son document à lui).

Enfin, cette notion est également abordée par les interprètes du focus group qui reviennent sur l'utilité du support visuel :

132. ILS1 : Je pense que le formateur peut nous faciliter la vie comme il peut nous la rendre très compliquée. Pas plus tard que lundi dernier j'ai eu un formateur qui donnait beaucoup de **références** [littéraires]. On a eu beau lui dire de les écrire, on était tout le temps obligé de lui demander, ce qui nous a demandé une énergie folle. Le lundi après-midi on a eu un deuxième formateur qui a tout de suite compris la nécessité d'écrire. Elle en venait même à nous demander si elle devait écrire « Amazon ». On a bien vu la différence entre les deux. On a eu 3h le matin, **on était épuisés** et l'après-midi **on avait juste à pointer ce qui était écrit au tableau**. Je pense que le formateur il peut te faciliter la vie comme il peut te la compliquer. Et après parfois on demande juste d'écrire et pour eux c'est presque inconcevable. Par exemple le formateur du matin, je lui demande d'écrire **le nom d'un auteur** et il me dit sur un ton critique : « Quoi, vous ne connaissez pas cet auteur ? ». Et il me fallait chaque fois lui expliquer que ce n'était pas pour moi, mais **pour que l'utilisateur sourd puisse mieux comprendre**. Je pense que c'est plus de la maladresse que de la méchanceté.

Ici, il s'agit d'une formation littéraire où les références à des ouvrages, des auteurs, etc. entraînent une utilisation de tactiques chronophages et épuisantes pour les interprètes (français signé, dactylologie, etc.). L'utilisation d'un document écrit va donc permettre d'éviter ces tactiques, et permettre une meilleure appréhension du sens par le locuteur sourd.

Après avoir vu l'utilisation du document écrit pour faciliter la traduction de l'interprète, nous allons désormais nous attarder sur les tactiques d'interprétation à proprement parler et nous commencerons par la dactylologie.

4.2. La dactylogogie

Nous l'avons vu, pour les interprètes qui ont participé au focus group, une des particularités de l'interprète en langue des signes en milieu pédagogique est de faire apparaître du français dans la traduction.

Une des premières tactiques que nous relevons pour cela est la dactylogogie. Nous avons déjà abordé cette tactique dans la partie collaboration avec l'élève sourde. En effet, comme nous l'avons précisé, nous avons pu remarquer que l'interprète adapte sa vitesse de traduction en dactylogogie de manière à la rendre plus facilement compréhensible par l'élève sourde. C'est pourquoi, nous ne reviendrons pas ici sur la vitesse d'exécution de ces dactylogogies.

Attardons-nous plutôt sur la dactylogogie comme tactique d'interprétation. Pour cela, nous analyserons uniquement les dactylogogies du corpus de biochimie.

Nous relevons donc 325 dactylogogies au long de ce corpus que nous répartissons en 5 catégories : les noms propres, les initialisations d'un terme, les acronymes (qui peuvent être soit des acronymes également utilisés en français oral par l'enseignante : TP pour travaux pratiques, BTS, etc., soit des acronymes de termes scientifiques comme MG pour milligramme), les dactylogogies pour faire face à l'écart lexical, et les dactylogogies pour faire face à l'enjeu pédagogique. Nous avons choisi de différencier ces deux dernières catégories car certaines dactylogogies sont utilisées pour faire face à une absence de correspondances lexicales (comme pour les termes « cinétique », « phénol », etc.) et d'autres sont utilisées en complément ou en remplacement d'un signe, pour répondre à l'enjeu pédagogique d'acquisition de nouvelles connaissances (comme pour les termes « excès », « réaction terminée » etc.) Voici donc un tableau récapitulatif du nombre de dactylogogies pour chaque catégorie :

Tableau 7: nombre d'occurrences des éléments dactylographiés

Nature de l'élément dactylographié	Nombre d'occurrences	Pourcentage
Noms propres	17	5,2%
Initialisations	62	19,1%
Acronymes	98	30,2%
Termes sans correspondance directe en LSF	105	32,3%
Termes propres au domaine d'étude	43	13,2%

4.2.1. Les noms propres

La dactylogogie est utilisée 17 fois dans ce corpus pour faire référence à des noms propres. Il s'agit uniquement de noms prononcés par l'enseignante ou les élèves eux-mêmes. L'épellation d'un nom propre n'est pas utilisée ici comme tactique permettant de faire référence à un élève de la classe, tactique parfois utilisée dans le corpus « d'apprentissage du français en milieu professionnel » par certaines interprètes pour faire référence aux stagiaires. Cela peut être dû au fait que le nombre d'élèves n'est pas le même dans les deux situations (11 vs. 30), et que l'interprète n'a peut-être pas retenu les noms de tous les élèves de la classe de BTS.

Si l'on se penche sur la manière dont sont épelés ces termes, on remarque que tous sont accompagnés d'une labialisation. On relève 13 noms propres épelés correctement et 4 de manière erronée. Sur les 4, 2 sont des prénoms de la classe, dont un est répété deux fois par l'interprète : [K][A][I][N][A], qui en réalité est « Taïna ». C'est l'élève sourde qui corrige l'interprète en lui donnant la bonne orthographe. Le second prénom erroné est un prénom à consonnance masculine : [keljan]. L'interprète l'épelle donc en phonétique, alors qu'en réalité, il s'agit d'un prénom féminin ici : Kéliane. Le dernier est un terme propre à la chimie : Beer Lambert, que l'interprète épelle : [B][A][E][R] [L][A][M][B]. On note une faute d'orthographe sur la première partie du terme. La deuxième partie n'est pas épelée jusqu'au bout, car l'élève sourde lui propose un signe que l'interprète reprendra par la suite : [BL].

Nous relevons également que certains noms propres peuvent être introduits par le biais d'une initiale, comme c'est le cas pour les deux prénoms erronés ci-dessus : [K][E][L][I][A][N] est introduit par un [K] d'abord effectué tout seul, puis répété lorsque l'interprète épelle le prénom en entier, et le prénom « Taïna » est introduit par un [T] lorsque l'interprète le reprend pour la troisième fois consécutive, comme pour préciser à l'élève sourde qu'elle avait fait une erreur sur l'initiale.

Nous relevons 3 termes dactylographiés et introduits ou suivis de signes : le prénom « Béatrice » qui est celui d'une intervenante que les élèves ne connaissent pas. La première fois qu'il est signé par l'interprète, elle l'introduit en utilisant les signes : [PERSONNE] [FEMME] suivi de l'épellation. La seconde fois, elle commence par l'épellation et elle ajoute tout de suite après [FEMME] [INTERVENIR]. Enfin, le troisième terme introduit est celui de « Doctissimo ». L'interprète, avant de dactylographier le terme commence par signer : [SITE] [D] [DOCTEUR]. On remarque que les seuls termes introduits par des signes sont ceux inconnus de l'élève. L'interprète semble ici avoir à cœur de donner du contexte à l'élève sourde pour qu'elle puisse plus facilement comprendre la dactylographie.

Enfin, on remarque que sur les noms propres épelés, 6 entraînent une omission. Notons que dans ces 6 omissions, 4 suivent immédiatement l'épellation des termes : [B][A][E][R][L][A][M][B] - qui est simultanée à un échange de signes avec l'élève sourde -, [D][O][C][T][I][S][S][I][M][O], [K][E][L][I][A][N] et le deuxième [B][E][A][T][R][I][C][E], qui sont trois termes introduits soit par une initiale, soit par quelques signes de contexte.

4.2.2. *Les initialisations*

Après avoir observé les noms propres, nous allons nous attarder sur les initialisations et leur rôle dans cette formation. Nous relevons 62 initialisations au long de ce corpus, que nous répartissons comme suit :

Tableau 8 : Le rôle des initialisations dans le corpus

Rôle de l'initialisation	Nombre
Accompagner une épellation	17
Accompagner d'autres tactiques	5
Accompagner des signes	5
Faire référence à un terme chimique	10
Sorte de signe provisoire	19
Pour différencier deux termes	2
Faire référence à un prénom	4

Ces initialisations semblent servir à l'économie des ressources attentionnelles de l'interprète. En effet, toutes sont employées dans un contexte permettant de deviner à quoi elles font référence. De plus, 96,3% des initialisations sont signées en même temps qu'une labialisation, dont 92,3% sont articulées de manière plus intense. En effet, nous reviendrons plus tard sur la tactique de la labialisation, mais il convient de rappeler ici que la majorité des signes en langue des signes sont accompagnés d'une labialisation dite « coverbale ». Ici, les 92,3% sont des termes labialisés de manière plus intense pour permettre à l'élève une meilleure lecture labiale et une appréhension du terme en français.

Nous relevons ainsi, 17 initialisations précédées ou suivies de l'épellation du terme auquel elles font référence (ex : stérifié, estérase, quinonéimine, etc.).

On relève également 5 initialisations qui sont employées en même temps que plusieurs autres tactiques, comme c'est le cas pour le terme « produit » signé [P] + [PRODUIRE] + [P].

Nous relevons également 5 termes qui sont toujours précédés ou suivis des mêmes signes, comme c'est le cas pour « concentration d'activité catalytique », où l'interprète choisit d'employer le signe de [CONCENTRATION], suivi du signe [ACTIVITÉ] et enfin, elle utilise l'initiale [C] pour « catalytique ». S'agissant d'une expression consacrée en chimie, l'élève doit

la connaître, ce qui permet de ne pas passer par l'épellation complète de ce terme. Notons néanmoins, qu'à la première apparition dans le corpus, ce terme est épelé en entier.

Nous relevons également 10 termes chimiques initialisés, comme c'est le cas pour « amino 4 antipyrine », où parfois elle initialise « amino », parfois « antipyrine », tout en épelant entièrement l'autre terme. Nous avons rangé dans cette catégorie l'initialisation [O] qui fait ici référence à « l'eau ». En effet, il semblerait que prise dans un contexte où les termes techniques s'enchaînent, et où les éléments chimiques sont cités, l'interprète n'ait pas compris que l'enseignante faisait référence à l'eau et non à « l'oxygène » qui a pour symbole chimique le « O ». Il s'agit ici d'une erreur de la part de l'interprète, erreur à laquelle l'étudiante sourde ne réagit pas. A noter que l'interprète pointe également le document à ce moment-là, ce qui permet peut-être à l'élève de rétablir le sens.

Nous avons également relevé 19 « signes provisoires » mis en place entre l'interprète et l'usagère sourde. Il s'agit principalement du terme « unité », traduit par une initialisation 18 fois. Le dernier est le terme « Beer Lambert » que nous avons déjà analysé à la partie précédente. Notons néanmoins que le terme « unité » n'a jamais été épelé entièrement par l'interprète. Nous émettons donc l'hypothèse qu'il s'agit d'un signe provisoire créé par les deux protagonistes lors des cours précédents.

Nous notons également deux termes initialisés pour les différencier d'un autre. Le premier est le terme « artère ». Il n'existe pas de signe pour ce mot. L'interprète prend donc le parti de signer un tuyau sur son bras dans lequel coule le sang. Mais pour éviter que l'élève ne mélange « artère » et « veine », l'interprète choisit d'utiliser la lettre [A] pour y faire référence. Le deuxième est le terme « glucide ». Là encore, étant donné qu'il n'existe pas de correspondance directe pour ce terme, l'interprète prend le parti de signer [SUCRE] [G] [SUCRE], pour faire référence à ce concept.

Enfin les quatre dernières initialisations sont utilisées pour faire référence aux prénoms de certains élèves.

4.2.3. *Les acronymes*

Nous avons classé dans la catégorie acronymes les termes pour lesquels l'enseignante utilise elle-même un acronyme, comme c'est le cas pour « BTS », « TP », « A » (pour absorbance),

« D » (pour dilution), « F » (pour facteur), etc. Mais également les termes acronymisés par l'interprète : [L] pour « litre », [M][L] pour « millilitre », [U] pour « micro » (qui fait référence à la lettre grecque « mu » en minuscule, et qui est le symbole de micro), etc. Nous relevons donc 81 termes pour lesquels l'interprète utilise un acronyme déjà employé par l'enseignante, et 17 termes pour lesquels l'interprète choisit d'employer un acronyme quand l'enseignante avait utilisé le terme complet. L'utilisation de ces acronymes connus de tous, bien que non employé par l'enseignante, semble permettre à l'interprète de gagner en ressources attentionnelles et de se concentrer sur l'analyse du segment suivant. En effet, notons que les acronymes, tout comme les initialisations, ne sont pas suivies d'omissions de la part de l'interprète. Leur rapidité d'exécution semble ne pas consommer de ressources attentionnelles dégradant le segment suivant. Notons que 98,9% de ces acronymes sont accompagnés d'une labialisation, dont 90,4% sont articulées de manière plus intense. L'interprète semble souhaiter faire passer ici le terme français en insistant sur la labialisation qu'elle emploie.

4.2.4. La dactylogogie pour faire référence à termes qui n'ont pas de correspondance directe en LSF

Attardons-nous désormais sur les dactylogologies utilisées pour faire face à l'écart lexical existant entre le français et la langue des signes. Voici le nombre d'épellation de chaque terme :

Tableau 9: Nombre d'occurrences pour chaque terme épilé

Terme épilé	Nombre d'occurrences
Amino	3
Anticorps	1
Calibrateur	1
Calibrer	1
Catalytique	2
Cinétique	2

Diluer	3
Dilution	4
Dosage	5
Estérase	2
Estérifié	4
Etalon	13
Etalonnage	1
Etalonner	1
Facteur	2
Hépatite	1
Immunologie	1
Katal	14
Mol	16
Nano	6
Para	1
Pico	2
Plasma	1
Phénol	3
Phosphatase	1
Proportionnel	1
Quinonéimine	1

Sérologie	1
Séropositif	1
Sérum	1
Solution	2
Soude	1
Spécimen	1
Spectrophotomètre	1
Stœchiométrie	2
Tampon	1
Triglycéride	1
Total	105

Nous relevons ici de nombreux termes épelés moins de 5 fois. Néanmoins, nous relevons 6 termes épelés cinq fois ou plus dans le corpus : « nano » (6 fois), « katal » (14 fois), « mol » (16 fois), « diluer/dilution » (7 fois : 3+4), « dosage » (5 fois) et « étalon » (13 fois). Il serait alors peut-être intéressant de se pencher sur la création de signes pour ces termes, de manière à éviter une dactylogogie pour chaque apparition.

Nous remarquons également que sur les 105 termes épelés dans cette catégorie, 103 sont accompagnés d'une labialisation prononcée. Cela semble permettre à l'interprète de faire passer le mot français grâce à ces deux tactiques utilisées simultanément.

Nous relevons également 14 termes soit incomplets, soit erronés dans leur orthographe. On retrouve par exemple le terme « estérifié » épelé « stérifié », l'enseignante l'employant dans une phrase où cela pourrait signifier « et stérifié » et non « estérifié ». Le terme « cinétique » est lui aussi d'abord épelé de manière erronée : « synétique ». D'autres termes sont des termes commencés mais pour lesquels l'élève sourde donne un signe, comme pour « immunologie » : « immuno ». Enfin, certains termes épelés plusieurs fois déjà auparavant sont ensuite tronqués

par l'interprète : « dilution » épelé « dilu » ou « diu » lors de ses deuxièmes et troisièmes apparitions.

Nous relevons également que 23 de ces termes épelés sont introduits ou suivis d'un signe permettant de faire un lien. On retrouve par exemple le terme « anticorps », précédé du signe [DEFENDRE] et suivi du signe provisoire donné par l'élève sourde, ou encore du terme « phosphatase », précédé de l'acronyme [P][A][L]. On retrouve également des signes contextuels permettant de replacer la dactylogogie dans son contexte : le signe [MACHINE] pour faire référence au « spectrophotomètre », le signe [U] faisant référence au terme « unité » pour introduire quelques-unes des unités.

Enfin, nous relevons que la moitié de ces épellations pour faire face à l'écart lexical est immédiatement suivie de l'omission du segment suivant. Cela tend à prouver que cette tactique est chronophage pour l'interprète puisqu'elle entraîne de nombreuses omissions.

4.2.5. La dactylogogie pour faire référence à des termes propres au domaine d'études

Comme nous l'avons précisé, nous avons décidé de séparer cette catégorie de la précédente, car les termes épelés ici sont des termes qui ont des correspondances directes. D'ailleurs nous notons que 68,6% de ces termes sont précédés ou suivis d'un signe. Voici un tableau récapitulant ces mots. Si ces termes apparaissent dactylogogiés plusieurs fois avec des tactiques différentes, nous avons recensé chaque apparition dans le tableau. La colonne de gauche fait apparaître les épellations, ainsi que leurs fautes d'orthographe si il y en a.

Tableau 10 : Recensement des termes épelés ayant pourtant un signe

Terme dactylogogié	Tactiques autour
Absorbance	[ABSORBANCE] + épellation
Act	[ACTIVITE] + épellation
Auxiliaire	[AIDE] + épellation
Cholestérol	[GRAS] + épellation + [CHOLESTEROL]

Clin	[CLINIQUE] + épellation
Cuves	[TUBE] + [TUBE] + [TUBE] + épellation + [TUBE]
Cuve	[TUBE] + [TUBE] + épellation + [TUBE]
Dégrade	[TRANSFORMER] + [CASSER] + épellation + [TRANSFORMER]
Dete	Epellation + [TROUVER]
Equation	[FLECHE] + épellation + [EQUILIBRE]
Excèse	[TROP] + épellation
Excès	[TITRE] + [DEPASSER] + [TROP] + épellation
Favorable	Epellation + [QUALITE] + [ENCOURAGER]
Favorable	[ENCOURAGER] + [MIEUX] + épellation
Initiale	[INTRODUCTION] + [I] + [INTRODUCTION] [PERIODE] + épellation + [DEPART]
Lon	Epellation + [LONGUEUR]
Métrique	[METRE] + épellation
Onde	[LONGUEUR] + [ONDE] + épellation
Optimale	[MEILLEUR] + épellation
Parasite	Epellation + [MAUVAIS]
Pro	[P] + [CHIMIE] + épellation + [OBJET] + [PRODUIRE]
Produit	[RESULTAT] + épellation + [CONCLUSION]
Punaise	[APPUYER] + [INSECTE] + épellation + [INSECTE]
Spectre	[SIGNE] + épellation

Substrat	Épellation + [SUBSTRAT]
Substrat	[SUBSTRAT] + épellation
Terminé	Épellation + [FINIR]

Nous souhaiterions d'abord nous arrêter sur 2 termes : [A][S][E] et [D][E]. Le premier est la terminaison propre aux noms d'enzymes. L'enseignante précise qu'il s'agit du moyen de repérer les noms d'enzymes : lorsque ceux-ci sont terminés par « ASE ». C'est pourquoi ici, pour répondre à l'enjeu pédagogique, l'interprète insiste sur l'épellation de cette terminaison. Pour ce qui est du « de », l'interprète prend le parti ici de l'épeler pour faire référence à l'expression : « facteur DE dilution ». Pour insister sur l'enchaînement des termes dans cette expression, l'interprète prend le parti d'épeler la préposition.

Nous remarquons que les 42 termes de cette catégorie sont donc précédés ou suivis d'un signe connu de tous ou provisoire et connu seulement de l'élève sourde. L'utilisation d'une dactylogogie en appui permet à l'interprète d'insister sur le terme français. D'ailleurs, cela est renforcé par l'utilisation dans les 42 cas, d'une labialisation articulée de manière plus intense en accompagnement de la dactylogogie. Encore une fois, cela permet de faire référence au terme français.

Comme pour la catégorie précédente, nous avons remarqué que 54% de ces termes épelés sont immédiatement suivis d'une omission du segment suivant. Cette observation permet d'insister sur le fait que la dactylogogie est une tactique chronophage.

4.3. Le français signé

Pour faire référence au français dans son interprétation, l'interprète du corpus de biochimie utilise également le français signé. Il s'agit d'utiliser une forme de translittération en traduisant mot à mot, sans se soucier du sens (il s'agit par exemple d'utiliser le signe [CLASSE] au sens scolaire du terme, pour parler de « lutte des classes »). Nous relevons 162 segments en français

signé dans le corpus. Il peut s'agir d'un seul signe ou bien d'une phrase complète. En voici la répartition :

Tableau 11 : Répartition des occurrences de français signé

Élément en français signé	Nombre d'occurrences
Accident (dans l'expression accident vasculaire cérébral)	1
Activité (pour activité enzymatique)	25
Arrêt (pour solution d'arrêt)	12
Blanc (pour blanc réactif)	19
Concentration	16
Condition (pour condition opératoire)	7
Essai	5
Grandeur (pour grandeur numérique)	3
Limitant	1
Période (pour période initiale)	3
Produit (pour produit d'une réaction)	19
Réaction (pour réaction chimique)	37
Valeur limite	3
Vitesse (pour vitesse de réaction)	5
Total	162

Ces résultats mettent encore une fois en évidence l'importance de faire passer du français pour l'interprète. Elle semble préférer utiliser la translittération pour que l'élève sourde ait accès au terme dans la langue dans laquelle elle passera ses examens, et de manière à ce qu'elle puisse retrouver ces concepts dans ses écrits.

Il est d'ailleurs important de relever que 100% de ces séquences de français signés sont accompagnées d'une labialisation articulée de manière plus intense.

4.4. L'emprunt adaptatif

Dans ce corpus, nous relevons 159 emprunts adaptatifs. Rappelons que les emprunts adaptatifs sont définis comme le fait d'utiliser un signe de la langue des signes réinvesti d'un nouveau sens (Pointurier et Gile, 2011). Nous remarquons qu'aucun n'est utilisé seul. Ils sont toujours soit accompagnés d'une labialisation, qui dans 88,8% des cas sont articulées de manière plus intense, soit d'autres signes qui donnent du contexte sur le sens de cet emprunt. Voici la manière dont sont signés ces termes :

- Acide gras : [ENZYME] [GRAS], le [ENZYME] étant labialisé « acide »
- Anticorps : [EVITER] [DEFENDRE], les [EVITER] étant accompagné de la labialisation de « anti »
- Auxiliaire : [AIDE] [A][U][X][I][L][I][A][I][R][E], le [AIDE] étant labialisé « auxiliaire »
- Blanc Réactif : [BLANC] [REACTION], le signe [REACTION] étant accompagné d'une labialisation de « réactif » les 13 fois où il apparaît
- Cholestérol : [CHOLESTEROL] [GRAS], ce-dernier étant accompagné d'une labialisation du terme « cholestérol »
- Cholestérol : [GRAS] accompagné d'une labialisation de « cholestérol » 4 des 7 fois où ce terme apparaît.
- Cholestérol : [CHOLESTEROL] [GRAS], ce-dernier étant accompagné d'une labialisation
- Cholestérol : [GRAS] [CHOLESTEROL], le signe de [GRAS] étant encore une fois accompagné de la labialisation de « cholestérol ».
- Cinétique en continu : [VITE][REGULIER], ce-dernier étant labialisé « continu »

- Composition : [MELANGER] accompagné de la labialisation de « composition » les 3 fois où il apparaît dans le corpus.
- Conditions opératoires : [CONDITION] [ORGANISER] [PROCESSUS], le terme [ORGANISER] étant labialisé « opératoire » les 3 fois où cet enchaînement de signes se retrouve dans le corpus
- Conditions opératoires : [ORGANISER] [PROCESSUS], le terme [ORGANISER] étant labialisé « opératoire »
- Conditions opératoires : [CONDITIONS] [ORGANISER], ce-dernier étant labialisé « opératoire le 3 fois où il se retrouve de la sorte dans le corpus.
- Conditions opératoires : [ORGANISER] labialisé « opératoire » les deux fois où cet enchaînement se retrouve
- Constante : [PLAT] labialisé « constante » pour 7 sur les 8 occurrences de ce terme
- Excès : [DEPASSER] [TROP] [E][X][C][E][S], les signes de [DEPASSER] et [TROP] étant là aussi accompagnés d'une seule et même labialisation : « excès »
- Excès : [TROP] [E][X][C][E][S][E], le signe de trop étant accompagné de la labialisation de « excès ».
- Excès : [TROP] accompagné de la labialisation de « excès » les 4 fois où il apparaît dans le corpus.
- Facteur : [FACTORISER] [X][X], le signe [FACTORISER] étant accompagné d'une labialisation du terme « facteur »
- Facteur : [X][FONCTION] [X], les trois signes étant accompagnés de la labialisation du terme « facteur »
- Facteur : [FONCTION] [F][A][C][T][E][U][R] le signe de [FONCTION] étant accompagné d'une labialisation du terme « facteur »
- Favorable : [QUALITE] [F][A][V][O][R][A][B][L][E], le signe « qualité » étant accompagné de la labialisation de « favorable »
- Favorable : [QUALITE] [ENCOURAGER], les deux signes étant regroupés sous la même labialisation du terme « favorable »
- Diluer : [MELANGER] [D][I][L][U][E][R], le signe [MELANGER] étant accompagné de la labialisation du terme « diluer »
- Dilution : [MELANGER] accompagné de la labialisation du terme « dilution » les 3 fois où il apparaît dans le corpus.
- Déterminer : [DETECTER] accompagné d'une labialisation les 2 fois où il apparaît

- Equation : [FLECHE] labialisé « équation ». On retrouve cette occurrence 11 fois dans le corpus
- Equation : [FLECHE] [E][Q][U][A][T][I][O][N] [EQUILIBRE] le signe de « flèche » étant accompagné de la labialisation du terme « équation »
- Equation : [CALCULER] étant accompagné d'une labialisation du terme « équation » les deux fois où il apparaît
- Etalon : [DOSE] labialisé « étalon » les 2 fois où il apparaît dans le corpus
- Etalon : [E] [ESSAYER], ce dernier étant labialisé « étalon »
- Facteur : [FONCTION] labialisé « facteur » les 8 fois où il apparaît dans le corpus
- Formule : [SOUS-TITRE] accompagné d'une labialisation articulée intensément de « formule »
- Glucide : [SUCRE] [G] [SUCRE], les deux [SUCRE] labialisés¹¹ « glucide »
- Glucose : [SUCRE] labialisé « glucose »
- Glycémie : [DIABETE] [SUCRE], accompagné d'une labialisation de « glycémie »
- Haute : [AU-DESSUS] accompagné d'une labialisation de « haute » les 3 fois où il apparaît dans le corpus
- Interférence : [INTERVENIR] labialisé « interférence » les 4 fois où il apparaît
- Intermédiaire : [INTERMEDIATEUR] étant labialisé « intermédiaire »
- Massique : [POIDS] labialisé « massique »
- Mesure : [REGLER], étant accompagné de la labialisation du terme « mesure » les 9 fois où il apparaît
- Pente : [DESCENDANT] accompagné d'une labialisation de « pente »
- Pente : [DESCENDANT] [ASCENDANT], tous deux accompagnés d'une labialisation de « pente »
- Période initiale : [PERIODE] [I][N][I][T][I][A][L][E] [DEPART] accompagné d'une labialisation de « initiale ». Notons ici que c'est l'élève sourde qui donne le signe [DEPART] pour faire référence à la notion d'« initiale » ici.
- Période initiale : [INTRODUCTION] [I] [INTRODUCTION] [PERIODE] [I][N][I][T][I][A][L][E] [DEPART]. Ici on relève 3 emprunts : les deux [INTRODUCTION] et le [DEPART]. Seul ce-dernier est accompagné d'une labialisation.
- Période initiale : [PERIODE] [DEPART] accompagné de la labialisation de « initiale »

¹¹ Les labialisations spécifiées ici ne sont que celles qui sont articulées de manière intense.

- Point final : [POINT] [DERNIER] labialisé final les deux fois où il apparaît
- Principal : [PREMIER] labialisé « principal »
- Produit : [P] [CHIMIE] [P][R][O] [OBJET] [PRODUIRE], les signes [CHIMIE] et [OBJET] étant labialisés « produit »
- Produit : [RESULTAT] [PRODUIT] [RESULTAT]. Le premier est labialisé « produit ».
- Produit : [CONCLUSION], labialisé « produit »
- Produit : [CONCLUSION] [CONCLUSION] [PRODUIRE], les deux [CONCLUSION] labialisés « produit »
- Punaise : [APPUYER] [INSECTE] [P][U][N][A][I][S][E], le signe de [APPUYER] étant accompagné d'une labialisation du terme « punaise »
- Réactif : [REACTION] accompagné d'une labialisation de « réactif » les 4 fois où il apparaît dans le corpus
- Réaction terminée : [REACTION] [DERNIER] [FINIR] [T] [REACTION] [T][E][R][M][I][N][E] [FINIR], les signes de [DERNIER] et le second [FINIR] étant accompagnés d'une labialisation du terme « terminé »
- Solution : [SUBSTRAT] accompagné de la labialisation du terme « solution » les deux fois où il apparaît
- Solution : [SUBSTRAT] [S][O][L][U][T][I][O][N], le signe de [SUBSTRAT] étant accompagné de la labialisation du terme « solution »
- Solution tampon : [S][O][L][U][T][I][O][N] [PRESSION], ce-dernier étant accompagné de la labialisation de « tampon »
- Total : [COMPLET], labialisé « totale » les 4 fois où il apparaît dans le corpus
- Volume : [FORME] [VOLUME] [VOLUME]

En utilisant des emprunts adaptatifs accompagnés d'une labialisation articulée de manière plus intense pour les différencier d'autres termes, l'interprète semble affirmer son envie d'économiser ses ressources attentionnelles tout en répondant à l'enjeu pédagogique de l'acquisition des connaissances par l'élève sourde. D'ailleurs, attardons-nous désormais sur l'utilisation de la labialisation comme tactique.

4.5. La labialisation

Nous l'avons vu tout au long de ce développement, la labialisation est une tactique utilisée très souvent par l'interprète pour permettre à l'élève sourde d'avoir accès à du français. Néanmoins, notons tout de suite que cette tactique n'est jamais utilisée seule. Elle accompagne toujours un signe ou une dactylogogie. Il s'agit d'une tactique qui vient en complément d'une autre. Comme nous l'avons précisé, la labialisation fait partie prenante de la langue des signes. D'ailleurs Séro-Guillaume (2011 : 121) met en lumière la place que joue la labialisation dans la langue des signes française :

La labialisation de mots français est observable même chez des locuteurs sourds étrangers ainsi que j'ai pu l'observer chez des Polonais, des Yougoslaves, des Tchèques ou des Libanais qui ont appris la langue des signes française par immersion dans la communauté sourde française sans avoir par ailleurs suivi des cours de français. Cette articulation doit être considérée comme une composante idiomatique de la langue des signes française puisqu'elle est transmise par des sourds à des sourds.

Néanmoins, comme nous l'avons également noté au cours des premières analyses, la labialisation que nous relevons dans notre corpus est certes coverbale, elle accompagne un signe mais elle est également utilisée à des fins d'apparition de français, en étant articulées plus intensément et volontairement par l'interprète. Cela permet à l'élève soit de discriminer deux termes différents (réaction et réactif par exemple qui sont signés de la même manière), soit de discriminer un emprunt adaptatif comme nous l'avons vu ci-dessus (par exemple pour faire apparaître le terme « favorable »). Attardons-nous donc sur les labialisations articulées de manière plus intense de ce corpus.

Nous relevons 4 147 labialisations dans ce corpus, dont 1 102 articulées de manière plus intense, soit 26,6%. Le recours à une labialisation articulée intensément est ici dû à la volonté de l'interprète de transmettre un terme français. Nous avons décidé de classer les labialisations intensément articulées en 3 catégories : les termes propres au domaine de la biochimie, les mots plutôt dits du « quotidien » et les chiffres :

Tableau 12: Répartition des termes labialisés

Termes propres à la biochimie	Mots du « quotidien »	Chiffres
<ul style="list-style-type: none"> - Absorbance - Acide gras - Activité - Activité catalytique - Activité enzymatique - Amino 4 Antipyrine - Anticorps - Artère - ASAT - ASE - B - Beer Lambert - Blanc réactif - Calibrateur - Cholestérol - Cinétique - Cinétique en continu - Coefficient stœchiométrique - Concentration - Concentration d'activité catalytique - Condition opératoire - Cuve - Dilué - Dilution - Dosage - Enzyme - Enzymologie 	<ul style="list-style-type: none"> - Abréviation - Accident - Ajouter - Arrêt - Aurélien - Autre - Auxiliaire - Avant - Bilan - Cas - Clinique - Coefficient - Combien - Composition - Condition - Constant - Contrôle - Correction - Cours - Court - De - Dégrader - Dernier - Déterminer - Diviser - Droite - Eau - Encore - Erreur - Excès 	<ul style="list-style-type: none"> - 0 - 10⁻⁹ - un cinquième - 1 millilitre - 1 mol - 19 - 2 - 2 points - 405 - 10 puissance 6 - 10 puissance 9 - 6 minutes

<ul style="list-style-type: none"> - Epsilon - Equation - Essai - Estérase - Estérifié - Etalon - Etalonnage - Etalonner - Facteur - Formule - Glucide - Glucose - Grandeur - H2O2 - Hépatite - Immunologie - Katal - Lambda - Limitant - Longueur d'onde - Micromol - Millimol - Millimol par minute par litre - Mol - Mol par litre - Mol par seconde - Molécule - Nanokatal - Nanomètre - Nanomol - NAOH - O2 	<ul style="list-style-type: none"> - F - Favorable - Faux - Fiche - Fois - Gros - Il faut - Infirmière - Interférence - Intermédiaire - Justification - Limite - Lot - Lundi prochain - Maintenant - Méthode - Moi - Moins - Ne pas donner - Nom - Opération - Parasite - Par minute - Patient - Pente - Personne - Plus - Point - Pointillés - Principale - Protocole - Punaise - Quoi 	
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - PAL - Para - Période initiale <ul style="list-style-type: none"> - PH - Phénol - Phosphatase <ul style="list-style-type: none"> - Pico - Plasma - PNP - PNPP - Point final <ul style="list-style-type: none"> - Produit - Proportionnel - Quinonéimine <ul style="list-style-type: none"> - Réactif - Réaction - Sérologie <ul style="list-style-type: none"> - Sérum - Solution - Soude - Spécimen <ul style="list-style-type: none"> - Spectre - Spectrophotomètre <ul style="list-style-type: none"> - Substrat - Tableau de conversion - Tampon - Thrombose - Triglycéride <ul style="list-style-type: none"> - UI - Unité - U par litre - Valeur limite haute 	<ul style="list-style-type: none"> - Schéma <ul style="list-style-type: none"> - Seul - Simplifier <ul style="list-style-type: none"> - Taina - Température - Terminé <ul style="list-style-type: none"> - Total - TP - Tracer - Urine - Venir - Vert - Vitesse 	
---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> - Valeur physiologique <li style="padding-left: 20px;">- VI <li style="padding-left: 20px;">- VI max <li style="padding-left: 20px;">- Volume <li style="padding-left: 20px;">- Z sur V 		
105	76	12

Nous relevons donc 193 expressions ou termes différents prononcés avec des labialisations articulées de manière plus intense. Nous notons que 54,4% sont des termes propres au domaine de la biochimie, et 39,4% sont des termes du quotidien. Il est important de noter que quelques termes ont été plus difficiles à classer que d'autres (comme déterminer, ou même schéma ou lot). Néanmoins, nous avons misé sur le fait qu'il ne s'agissait pas de termes techniques à proprement parler, c'est pourquoi nous les avons mis dans la deuxième catégorie.

Si l'on s'attarde désormais sur ces deux catégories, on peut supposer que l'insistance de l'interprète sur les termes de la première colonne est sûrement due à l'enjeu pédagogique, à savoir l'acquisition de nouvelles connaissances dans le domaine de la biochimie. En revanche, il est intéressant de noter que la seconde colonne regroupe 39,4% des termes labialisés de manière intense. Insister sur des termes comme « cours », « lundi prochain », ou encore « moi » ou « point » peut questionner. Nous émettons deux hypothèses à ce sujet. Certains termes, bien que faisant partie du vocabulaire quotidien sont des termes clés du domaine d'étude de l'élève : par exemple : eau, point, température, etc. D'autres termes, comme « venir », « avant », « lundi prochain », « cours », etc. semblent prononcés de manière intense pour donner des repères à l'élève sourde. Nous allons analyser la répartition de ces deux catégories :

Tableau 13 : Répartition des termes "du quotidien" labialisés

Termes du quotidien mais propres au domaine	Termes du quotidien labialisés pour donner des repères au sein de l'exercice
<ul style="list-style-type: none"> - Abréviation - Ajouter - Arrêt 	<ul style="list-style-type: none"> - Accident - Aurélien - Autre

- Auxiliaire	- Avant
- Bilan	- Combien
- Cas	- Correction
- Clinique	- Cours
- Coefficient	- De
- Composition	- Diviser
- Condition	- Encore
- Constant	- Faux
- Contrôle	- Gros
- Court	- Il faut
- Dégrader	- Infirmière
- Dernier	- Lundi prochain
- Déterminer	- Maintenant
- Droite	- Moi
- Eau	- Ne pas donner
- Erreur	- Nom
- Excès	- Personne
- F	- Punaise
- Favorable	- Quoi
- Fiche	- Taïna
- Fois	- TP
- Interférence	- Venir
- Intermédiaire	- Vert
- Justification	
- Limite	
- Lot	
- Méthode	
- Moins	
- Opération	
- Parasite	
- Par minute	
- Patient	
- Pente	

<ul style="list-style-type: none"> - Plus - Point - Pointillés - Principale - Protocole - Schéma - Seul - Simplifier - Température - Terminé - Total - Tracer - Urine - Vitesse 	
50	26

Nous relevons donc tout de même 65,8% de termes labialisés qui, bien que relevant de termes quotidiens, sont propres au domaine d'étude de l'élève sourde, qu'elle doit repérer. Il peut s'agir de mots techniques du domaine : « température », « patient », « composition », de verbes ou de mots qu'elle va devoir comprendre dans des écrits : « déterminer », « justifier », « pointillé » ou encore de termes qu'elle va elle-même devoir utiliser dans ses propres écrits : « favorable », « excès », « constant ».

Nous relevons tout de même 34,2% de termes labialisés de manière intense qui ne font pas partie du domaine d'étude de l'élève, mais sont des termes propres à la vie d'une classe et d'un élève de BTS. Il semble s'agir ici de sortes de balises posées par l'interprète en insistant sur la labialisation pour faire ressortir certaines informations clés du discours (comme par exemple, le fait que le lundi suivant, un nouveau cours sera commencé, ou le fait que l'enseignante ne souhaite pas voir les résultats de prise de sang de l'élève, mais qu'elle doit les donner à l'infirmière.) En insistant sur ces labialisations, il est possible d'avancer que l'interprète souhaite informer l'élève qu'il s'agit d'éléments importants à se rappeler.

4.6. La scénarisation

Dans le corpus de biochimie, nous relevons 120 scénarisations. Comme nous l'avons précisé il s'agit de la création de saynètes pour rendre compte de l'action « qui fait quoi ». Nous avons classé ces scénarisations selon la nomenclature proposée par Pointurier (2014), c'est-à-dire, les scénarisations induites d'un côté et les scénarisations de composition de l'autre. Selon Pointurier, « la scénarisation induite répond aux règles discursives de la langue des signes puisqu'elle s'appuie sur l'utilisation de transferts personnels pour mettre en scène un évènement présent dans le discours. » (Pointurier, 2014 : 162). Elle définit à contrario la scénarisation de composition comme suit :

Dans cette situation, il faut inventer une scène qui condense le sens d'un segment relativement court dans un contexte où l'orateur aura tendance à poursuivre son discours, ce qui joue en défaveur de l'interprète en termes de temps. Contrairement à la scénarisation induite, dans la scénarisation de composition, c'est à l'interprète de trouver l'interaction, la mettre en scène, placer les entités, trouver les éléments pertinents de description et faire des choix dans les éléments présentés. (*Ibid.*)

Nous relevons ainsi 97 scénarisations induites pour 23 de composition.

4.6.1. Les scénarisations induites

Les scénarisations induites sont donc celles dont les actants apparaissent déjà dans le discours initial et sont alors repris dans l'interprétation grâce aux procédés discursifs de la langue.

Ainsi, dans les scénarisations induites que nous avons relevées, nous avons pu mettre en évidence le fait que les actants sont clairement identifiables, que ce soit l'enseignante, les élèves eux-mêmes, les techniciens de laboratoire, les patients auxquels s'adressent les techniciens, ou encore un « on » de généralité. Ainsi, on voit apparaître dans le discours oral des éléments déclencheurs de ces scénarisations. La plupart font référence aux sujets eux-mêmes :

- « elle » (quand elle s'adresse à l'élève sourde) : 2 occurrences
- « ils » : 1 occurrence

- « je » : 10 occurrences
- « le patient », « il » : 7 occurrences
- « le technicien » : 1 occurrence
- « les absorbances interférentes » : 1 occurrence
- « nous » : 4 occurrences
- « on » : 9 occurrences
- « une personne » : 1 occurrence
- « vous » : 31 occurrences

Nous relevons ensuite une scénarisation introduite par « il y en a » pour faire référence aux élèves, et quatre scénarisations introduites par des « il faut ». Nous arrivons donc à 72 scénarisations dont les actants sont présents dans le discours initial et déclenchent la création de la saynète de l'interprète. Pour compléter les scénarisations induites, nous avons séparé les restantes en deux catégories : d'un côté les questions posées par l'enseignante aux élèves ou des élèves à l'enseignante. En effet, les actants ne sont pas verbalement présents dans le discours, mais pour autant l'interprète, par un mouvement d'épaules et un regard porté vers la personne à qui elle s'adresse signifie sa prise de rôle de l'acteur. Enfin, nous avons créé une dernière catégorie : la mise en scène d'une situation propre à la biochimie. Celle-ci pourrait tout à fait être rangée dans les catégories précédentes où les sujets apparaissent car bien souvent elles sont introduites par un « on ». Nous en relevons 10, dont 7 sont introduites par le verbe « on verse ». L'enseignante fait référence au protocole biochimique. Nous avons choisi de les séparer des autres catégories car ces éléments sont concrets dans le discours de l'enseignante, d'ailleurs elle-même effectue un dessin au tableau pour expliquer le protocole. A contrario les autres éléments que nous avons cités plus haut nous paraissent plus abstraits. C'est pourquoi il nous paraissait important de les séparer.

Ces scénarisations induites entraînent 29 omissions. Notons que ces scénarisations induites ont des temps d'effectuation qui varient entre 0,226 secondes et 13,435 secondes. C'est pourquoi, la durée d'effectuation pourrait être une raison de ces omissions. Nous relevons d'ailleurs 17 scénarisations que nous définirons comme longues (au-delà de 5 secondes) dont 15 durant lesquelles nous observons une omission du discours initial (la partie omise du discours de l'enseignante a lieu pendant que l'interprète effectue sa scénarisation. Le segment qui suit la scénarisation est, lui, intact.). Cela représente donc 88,2% d'omissions lors de scénarisations

longues. Les 14 omissions restantes sont observées sur le segment suivant immédiatement la scénarisation. Nous relevons donc un taux d'omission lié aux scénarisations induites de 40,3%.

4.6.2. *Les scénarisations de composition*

Les scénarisations de composition, quant à elles, pourraient être définies comme faisant apparaître dans le discours interprété des actants sous-entendus dans le discours initial mais non énoncés clairement. En effet, le français est une langue impersonnelle, dans laquelle, il n'est pas toujours nécessaire de faire apparaître les actants, quand en langue des signes, il est important de mettre en évidence le « qui fait quoi ». Comme précisé par Pointurier (2014), ces scénarisations seraient également créées par l'interprète pour faire face à l'écart lexical.

Nous relevons donc 22 scénarisations de composition et toutes sont effectivement utilisées pour faire face à l'écart lexical. En effet, 16 de ces scénarisations de composition permettent de traduire le mot « dosage », on retrouve ensuite une occurrence pour le terme « étalon », 5 pour le terme « étalonnage » et une pour le terme « calibrer ». Nous remarquons que toutes ces scénarisations sont accompagnées d'une labialisation articulée de manière intense. La dactylogogie est également une tactique parfois utilisée en accompagnement de ces scénarisations de composition. En effet, sur les 5 occurrences « d'étalonnage », nous en relevons deux accompagnées d'une dactylogogie, et pour le terme « étalon », celui-ci en est précédé quelques secondes auparavant. Pour ce qui est du terme « dosage », il est intéressant de relever que seules deux occurrences sont accompagnées d'une dactylogogie. On pourrait presque admettre ces scénarisations comme une sorte de signe provisoire, un peu long, mais qui semble compris de l'élève puisque seules deux sont doublées d'une dactylogogie. De plus, il est intéressant de noter que ces trois termes « étalonnage », « étalon » et « dosage » sont scénarisés à partir des mêmes signes : les signes « verser » et « tube ». Seule la labialisation change d'un terme à l'autre, et la dactylogogie quand celle-ci est présente. On peut donc émettre l'hypothèse qu'ici la dactylogogie joue un rôle discriminant du terme.

4.7. Les signes provisoires

Lors de cette formation de biochimie, nous avons pu voir jusqu'à présent que l'interprète doit faire face à un certain écart lexical entre le français et la LSF. C'est pourquoi pour se faciliter la tâche et faciliter la compréhension de l'élève sourde, les interprètes ont créé au fil des séances des signes provisoires qui, bien que non diffusés, sont compris de l'élève et permettent aux interprètes d'économiser leurs ressources attentionnelles. Nous relevons 21 termes qui peuvent être qualifiés de signes provisoires. Ceux-ci sont soit connus de l'interprète, soit donnés par l'élève sourde lors de leur première apparition dans le discours (suite à une épellation de la part de l'interprète ou une interrogation du regard), soit créés sur le moment par l'interprète, en accord avec l'élève sourde.

Tableau 14 : Occurrences des signes provisoires

Terme	Existant	Donné par l'élève à la première occurrence	Créé par l'interprète à la première occurrence
Absorbance	24		
Anticorps	3		
Artère	1		1
Beer Lambert			1
Catalytique	4		1
Cinétique	6	1	
Cholestérol	40	1	
Cuve	9		
Delta	2		
Enzyme	71		

Epsilon	3		
Equation	3	1	
Immunologie	2	1	
Initiale	1	1	
Molécule	12		
Onde	16	1	
Spectre	4		1
Spectrophotomètre	1		
Substrat	50		
Tube	5		
Volume	6		
Total	263	6	4

On peut donc voir dans ce tableau que les signes provisoires permettent à l'interprète d'éviter d'épeler sans cesse des termes qui n'ont pas de correspondances directes comme « enzyme », « substrat », « cholestérol », « absorbance », « molécule » ou encore « onde ». En effet, tous ces termes, propres au domaine d'étude de l'élève, apparaissent plus de 10 fois dans le corpus. L'utilisation d'un signe provisoire permet donc à l'interprète d'économiser ses ressources attentionnelles, mais également à l'élève sourde de saisir tout de suite de quoi il est question. La dactylologie, plus longue et plus difficile à décrypter, rendrait le discours plus difficile à saisir du côté de la personne sourde, car elle devrait réfléchir en français pour réceptionner ces termes. Ici, l'utilisation de signes provisoires lui permet de réceptionner le discours en LSF et de faire tout de suite le lien avec les termes français propres à son domaine d'étude.

Nous remarquons qu'une grande majorité de ces signes provisoires sont accompagnés d'une labialisation articulée de manière intense (93,6%). Cela semble permettre à l'interprète d'être sûr que le signe est compris de l'élève. Les quelques termes qui ne sont pas accompagnés

d'une labialisation sont des termes répétés dans un court laps de temps (le signe volume par exemple répété trois fois presque de suite), permettant à l'élève sourde de se raccrocher à la première occurrence.

Nous souhaiterions revenir sur deux signes de cette liste : les signes « volume » et « équation ». En effet, tous deux sont signés de diverses façons dans le corpus. Le premier est d'abord signé avec la lettre [V] sur le bras (cela ressemble au signe [LITRE], mais avec un [V]), avant d'être signé d'une autre façon par l'élève sourde, signe que reprendra l'interprète par la suite (il s'agit d'une configuration [V] à la main dominante qui tourne autour d'une configuration [V] à la main dominée). Pour ce qui est du terme « équation », l'interprète reprend d'abord le signe de [FLECHE], doublé, de manière à coller à la réalité du document écrit, les équations en chimie et biochimie étant écrites : ... + ... \longrightarrow ... + ... Par la suite, l'élève sourde lui donne un autre signe (ressemblant à la création d'un parallélogramme dans l'espace avec les deux mains). L'interprète reprend alors ce nouveau signe pour la fin de l'interprétation. Ces deux signes ne sont pas sans rappeler un échange qui a eu lieu lors du focus group :

26. ILS4 : ça je suis d'accord et je trouve que c'est un vrai problème dans le scolaire cette idée du code, parce que du coup, **chaque institut, et même chaque interprète, chaque personne, en fonction de chaque sourd fait son propre vocabulaire de son côté, on n'a pas le droit de la diffuser, on a même honte de le diffuser parce qu'on ne se sent pas légitime d'avoir fait ça.** Et il n'y a rien qui se crée, qui se met en place de commun en tous cas. Et moi je trouve que c'est un vrai problème, notamment dans la scolarité des jeunes, parce qu'eux-mêmes vont d'instituts en instituts, on va leur parler de choses qui sont peut-être les mêmes, mais **à chaque fois ils vont avoir un signe différent et donc avoir l'impression d'être devant un concept différent**, inédit qu'ils n'ont jamais vu, et je trouve que c'est vraiment problématique pour leurs apprentissages.

Cette question de la non-lexicalisation de ces signes provisoires et de la légitimité à les diffuser est intéressante. En effet, en voulant protéger la langue des signes de toute intervention extérieure, aux dires des interprètes, cela devient contre-productif pour la scolarisation des jeunes sourds. La suite des échanges est instructive, puisque les interprètes insistent sur le fait que, ne pas diffuser ces signes est contre-productif, à la fois pour la personne sourde, mais aussi et surtout pour l'interprète. En effet, il semble exister des signes dans certains instituts pour certaines matières, mais l'injonction de la part de la communauté sourde de ne pas intervenir

sur la langue des signes semble prendre le pas sur le confort de travail des interprètes. Cette absence d'harmonisation terminologique entraîne également une gêne pour les élèves sourds puisqu'ils doivent s'adapter à un nouveau lexique pour désigner les mêmes références.

28. ILS5 : Dans mon institution par exemple, on a tout un lexique en pâtisserie, y compris mis en image, etc. Mais, **ça doit** rester interne à l'établissement. C'est une **vraie richesse en interne**, mais c'est **dommage que ça ne soit pas diffusé**.

29. ILS1 : Je trouve que **c'est un problème** car je vois que dans mon service, on a aussi une base de données où les sourds eux-mêmes créent les codes. Donc nous, dans le service, **les interprètes** qui n'avons pas l'habitude d'aller sur telle formation, nous pouvons aller sur cette base de données, **prendre une sorte de bain langagier**, voir les codes qui sont utilisés. Et ça nous permet une fois sur place de **ne pas être complètement démunis** et d'avoir quand même quelques codes. Mais si, imaginons, l'année d'après, **le sourd fait appel à un autre service, c'est comme si on repartait de zéro. Le service est obligé de répéter la même chose, de re-filmer, de garder.**

C'est pour cela que certains interprètes du focus group préfèrent doubler voire tripler leurs tactiques lorsqu'ils savent qu'il existe plusieurs signes pour un même concept.

148. ILS2 : Du coup moi ça me fait penser à une situation où j'ai traduit pour des 5èmes il n'y a pas longtemps et où je me suis vraiment retrouvée en difficulté en me disant : **là ce sont de nouveaux concepts pour eux et c'est moi qui vais leur donner des signes que eux vont retenir pour ces concepts**. Et j'étais bloquée car c'était un cours sur les volcans, les séismes et tout ce qui touche à cela. L'enseignant parlait de magma et autre. Personnellement, je ne suis pas très bonne en iconicité et je me suis demandé comment je pouvais leur traduire ce genre de concepts. Bon déjà, je faisais en sorte qu'ils aient les concepts en français, donc je me raccrochais aux mots puisque c'était la **première fois qu'ils voyaient ces concepts**. Et après, pour le signe, je faisais quelque chose, mais sans être convaincue de moi. **Et les élèves me demandaient si le signe du concept était celui-là, et parfois j'étais obligée de dire que c'était moi qui signais comme ça, mais que peut-être d'autres collègues le signeraient différemment. Je les informais du fait que le signe n'était pas immuable et qu'ils allaient sûrement en voir d'autres**. Je leur laissais le droit de se dire que **d'autres interprètes avaient peut-être des signes différents pour ces mêmes concepts**. C'est un peu comme la sensibilisation dont on parlait tout à l'heure. C'est dire ici à l'élève, là c'est moi qui fais ça, mais je ne serais pas le seul interprète à intervenir et c'est difficile à gérer

149. ILS4 : Moi ça m'est arrivé quand il y a des concepts où je sais qu'il y a plusieurs signes, je leur donne tous ceux que je connais. Parce que je sais que mes collègues ne vont peut-être pas utiliser le même signe que moi...

151. ILS4 : ... et je fais exprès de doubler, tripler plusieurs fois **jusqu'à ce que j'ai l'impression que ce soit bien ancré**. Et ensuite j'utilise celui avec lequel je suis le plus à l'aise. **Mais quand je les connais et je ne les connais pas toujours.**

152. ILS3 : Ce n'est pas bête car au moins tu es sûre que s'ils avaient compris le concept avec un autre interprète, ils peuvent faire le lien et se dire que ce concept peut se signer de différentes façons.

Cet échange est intéressant à plusieurs niveaux. Tout d'abord, la première intervention permet de mettre en évidence un des rôles de l'interprète en milieu pédagogique : permettre à l'élève d'acquérir de nouvelles connaissances, connaissances qui passent inévitablement par la langue des signes de l'interprète. Néanmoins, il est intéressant de noter que cette interprète se trouve face à un dilemme : utiliser ses propres signes pour ces concepts, tout en sachant qu'ils ne sont pas diffusés et que ses prochains collègues en utiliseront sûrement d'autres. C'est pourquoi, l'interprète suivante lui propose une tactique qu'elle utilise elle-même dans ce genre de situation : utiliser tous les signes qu'elle connaît pour un seul et même concept lorsqu'il y en a plusieurs. Ceci met en lumière un autre rôle de l'interprète : celui de diffuseur de la langue. En effet, en proposant un ou plusieurs nouveaux signes pour des concepts inédits aux élèves sourds, il participe de l'enrichissement du lexique de la langue, et également de sa diffusion. L'interprète occupe un rôle central dans le développement de la langue des signes.

Il est intéressant de remarquer que nous relevons dans le corpus de biochimie 24 moments où l'interprète accompagne les signes provisoires d'autres tactiques. Bien souvent il s'agit de dactylologies. Voici les contextes d'effectuation :

Tableau 15 : Contexte d'effectuation des signes provisoires et apparition ou non d'une omission

Terme	Contexte d'effectuation	Nombre d'occurrences	Suivi d'une omission ?
Absorbance	[ABSORBANCE] + dactylogogie	1	Oui
Anticorps	[DEFENDRE] + dactylogogie + [COMMENT] + [SIGNE] + sourde donne + [ANTICORPS]	1	oui
Artère	[TUYAU] + [A sur le bras] + [TUYAU]	1	
Bear Lambert	[B][E][A][E][R] [L][A][M] + [B][L]	1	oui
Catalytique	[CENT] + [C][A][T][A] + [CENT]	1	oui
Cholestérol	[C] + [CHOLESTEROL]	1	oui
Cholestérol	[CHOLESTEROL] + [GRAS]	3	
Cholestérol	[GRAS] + [CHOLESTEROL]	2	
Cholestérol	[GRAS] + dactylogogie + sourde donne + [CHOLESTEROL]	1	oui
Cinétique	Dactylogogie + [METHODE] + [S][Y][N] + sourde donne + [VITESSE]	1	oui
Enzyme	[ENZYME] + [E] + [E]	1	
Epsilon	[EPSILON] + [E] + [EPSILON]	1	
Equation	[FLECHE] + dactylogogie + [EQUILIBRE] + sourde donne + [EQUATION] + [EQUATION] + [O][K] + [MERC] + [EQUATION]	1	oui

Immunologie	Dactylologie + [OUBLIER] + sourde donne + [IMMUNOLOGIE] + [IMMUNOLOGIE]	1	oui
Onde	[ONDE] + [ONDE] (signes différents)	1	
Produit	[P] + [CHIMIE] + [P][R][O] + [OBJET] + sourde donne + [PRODUIRE]	1	oui
Substrat	[SUBSTRAT] + dactylologie	1	
Spectre	[SPECTRE] + [GRAPHIQUE]	1	oui
Spectre	[SPECTRE] + dactylologie	1	
Spectre	[TABLEAU] + [SPECTRE] + dactylologie + [SPECTRE]	1	oui
Spectre	[TABLEAU] + [ONDE] + dactylologie	1	
Spectrophotomètre	[MACHINE] + [LUMIERE] + [LUMIERE]	1	oui

Dans le corpus, nous remarquons que ces signes provisoires sont accompagnés de plusieurs autres signes lorsqu'ils sont employés pour la première fois. En revanche, nous notons que pour le terme « absorbance », la dactylologie arrive à la 5^{ème} utilisation du signe. Enfin, nous remarquons que certains signes semblent questionner l'interprète puisqu'elle les accompagne souvent d'autres tactiques. C'est le cas du terme « cholestérol » souvent accompagné du signe « Gras » et ce, jusqu'à la fin du corpus (les deux dernières apparitions de ce terme, en fin de corpus sont encore accompagnées du signe « gras »), du signe « spectre » et du signe « onde », tous deux accompagnés de plusieurs tactiques lors de certaines de leurs apparitions. Nous émettons ici l'hypothèse que cela permet à l'interprète de donner du contexte à l'élève sourde, de manière à ce qu'elle comprenne mieux ce signe provisoire puisqu'il est entouré d'autres.

Nous allons donc tout naturellement nous attarder désormais sur l'utilisation de plusieurs tactiques par l'interprète pour faire référence à un seul et même concept.

4.8. L'utilisation de plusieurs tactiques simultanées ou concomitantes

Nous l'avons vu tout au long de cette analyse, l'interprète utilise bien souvent un minimum de deux tactiques simultanées, à savoir une tactique (qu'elle soit un signe provisoire, un emprunt adaptatif, du français signé une dactylogogie, ou autre) accompagnée d'une labialisation.

Sur les 5100 signes effectués par l'interprète, nous relevons 1004 moments où les tactiques sont, au minimum, doublées, voire triplées, voire même plus (le maximum se situant à 7 tactiques utilisées successivement pour un même concept). Cela représente donc 19,7% du corpus où l'interprète utilise plusieurs tactiques soit simultanément quand cela est possible (comme c'est le cas pour la labialisation), soit successivement. Le graphique ci-dessous représente l'accumulation de tactiques employées par l'interprète. La catégorie « autre » regroupe les catégories apparaissant moins de 5 fois dans le corpus.

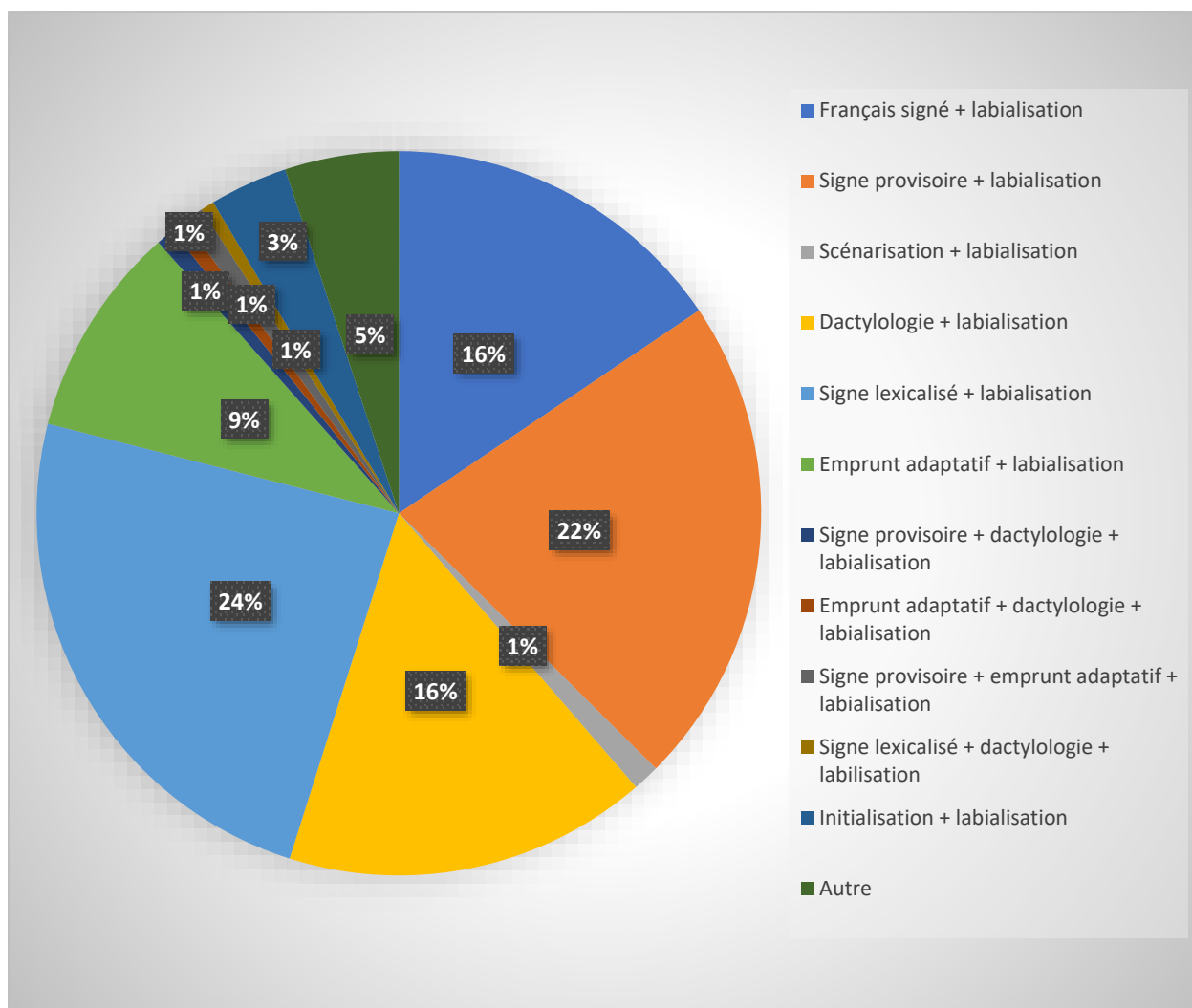


Figure 12 : Plusieurs tactiques effectuées simultanément

Ce graphique permet de mettre en lumière plusieurs éléments. Tout d'abord, nous remarquons que 24% de ces tactiques simultanées sont des signes officiels accompagnés de labialisations articulées de manière intense, et que 22% sont des signes provisoires accompagnés d'une labialisation articulée intensément (rappelons que nous différencions la labialisation articulée que nous qualifions de tactique d'interprétation, de la labialisation coverbale qui accompagne normalement la langue des signes.). A elles deux, ces deux catégories représentent donc 46% des tactiques multiples. Or, nous le voyons ici, ces nombreuses tactiques accompagnent des signes officiels ou provisoire connus de l'élève, qui normalement se suffisent à eux-mêmes pour être compris. Le fait d'insister ici en ajoutant d'autres tactiques apporte une preuve de l'importance de l'enjeu pédagogique pour l'interprète : être sûr que le mot français soit bien saisi par l'élève sourde. Cette conclusion est corroborée par le fait que les deux tactiques qui arrivent ensuite en troisième position sont la dactylogogie accompagnée d'une labialisation et

le français signé accompagné également d'une labialisation. Là encore, l'interprète souhaite donner accès aux termes français à l'élève sourde.

Si l'on s'arrête maintenant sur la catégorie « autres », on se rend compte que l'interprète peut parfois utiliser jusqu'à 7 tactiques successives : un emprunt adaptatif, une initialisation, un autre emprunt adaptatif, un signe, une dactylogogie, un troisième emprunt adaptatif et une labialisation (pour le signe « produit », la première fois qu'il apparaît). Néanmoins, cet enchaînement de 7 tactiques reste exceptionnel, puisqu'il n'apparaît qu'une fois dans le corpus (soit 0,1%). Les enchaînements de deux tactiques sont de mise puisqu'ils représentent 91,9% des tactiques multiples. Ceux de trois tactiques représentent 5,5%, ceux de 4 tactiques représentent 1,7%, ceux de 5 tactiques, 0,6% et ceux de 6 tactiques 0,2%. Néanmoins, notons que lorsqu'il est question de deux tactiques, comme nous l'avons vu au long de cette analyse il s'agit en réalité d'une tactique accompagnée d'une labialisation, ce qui permet une effectuation simultanée par l'interprète et n'est pas chronophage pour elle. Ayant déjà analysé cette catégorie, nous ne reviendrons pas dessus ici.

Si l'on s'attarde davantage sur les enchaînements de trois tactiques, il n'est pas possible de dégager une tendance précisant dans quel ordre les tactiques apparaissent principalement. En voici la répartition :

Tableau 16 : Ordre d'apparition des tactiques

Première tactique employée	Nombre d'occurrences
Dactylogogie	6
Emprunt adaptatif	13
Initiale	9
Scénarisation	3
Signe officiel	11
Signe provisoire	13
Total	55

Néanmoins, si l'on ajoute les trois premières catégories, on voit que 67,3% de ces tactiques triplées commencent par un signe, qu'il soit diffusé et connu de tous, provisoire, ou qu'il s'agisse d'un emprunt adaptatif. Cela pourrait être dû à la volonté de l'interprète de d'abord poser un concept avant de l'expliquer au besoin au travers d'une autre tactique.

Nous n'analyserons pas les autres catégories (4, 5, 6 et 7 tactiques), car chaque combinaison n'apparaît qu'une seule fois. Nous ne pouvons donc là encore pas tirer de conclusion quant à l'ordre des tactiques employées.

Attardons-nous désormais sur l'ordre d'apparition des tactiques dans le corpus. Il est intéressant de noter que lors de l'apparition d'un concept nouveau, ou d'un concept propre à la matière enseignée mais qui apparaît pour la première fois dans ce cours-là (nous pensons par exemple au concept de « substrat », de « cholestérol », de « produit », etc.), l'interprète utilise davantage de tactiques multiples. Petit à petit, dans la suite du corpus, elle épure ses tactiques et n'en utilise plus que deux (une tactique et une labialisation), voire trois. C'est le cas pour les termes « substrat », « cholestérol », « cinétique », « produit » et « terminé ».

Néanmoins, il est intéressant de noter que le terme « cholestérol » semble poser problème à l'interprète. En effet, lors de sa première apparition, elle utilise un emprunt adaptatif, une dactylogogie, le signe provisoire mis en place qui lui est donné par l'élève, et une labialisation. Par la suite, elle n'utilise plus que le signe provisoire et la labialisation, avant de réutiliser l'emprunt adaptatif, le signe provisoire et la labialisation, dans les dernières minutes du corpus, et ce, sur toute la fin du corpus. Cela pourrait s'expliquer par le fait que cet enchaînement apparaît lors du moment d'échange entre l'élève sourde et son enseignante pour l'explication d'un exercice incompris. L'élève sourde ne répondant pas correctement aux questions de son enseignante, on peut se demander si l'utilisation de cet emprunt adaptatif n'est pas dû au fait que l'interprète remette en question la bonne compréhension du signe provisoire par l'élève. Nous remarquons d'ailleurs quelques moments dans le corpus où l'interprète semble vouloir préciser les signes qu'elle utilise. C'est le cas du signe « dosage » qui est dès le départ signé grâce à une scénarisation, et qui, lors de sa 8^{ème} apparition, est signé par une dactylogogie accompagnée d'une labialisation. Le terme « substrat » est également dans le même cas. En effet, d'abord signé par un signe provisoire, accompagné d'une dactylogogie et d'une labialisation, l'interprète utilise ensuite uniquement le signe provisoire et la labialisation. Néanmoins, lors de la 11^{ème} apparition du terme, l'interprète semble ressentir le besoin de reclarifier son signe provisoire puisqu'elle l'accompagne à nouveau d'une dactylogogie. Notons

enfin qu'il en est de même pour le terme « produit » qui est d'abord signé avec 7 tactiques (cf. Ci-dessus), puis avec un français signé et une labialisation et ensuite, de temps en temps, l'interprète réutilise une initialisation avec le même français signé et une labialisation (comme pour signifier qu'il s'agit bien d'un terme commençant par un « P ») ou bien une initialisation accompagnée d'un emprunt adaptatif et d'une labialisation ou encore un emprunt adaptatif, un signe provisoire et une labialisation. D'ailleurs nous notons que les termes « cholestérol », « substrat » et « produit » font partie des 4 termes techniques (propres au domaine d'étude de l'élève) qui apparaissent le plus souvent dans le corpus. Le terme « substrat » revient 54 fois chez l'interprète, celui de « cholestérol » 52 fois et celui de « produit » revient 29 fois. L'interprète semble donc avoir à cœur de transmettre correctement ces termes récurrents. Le quatrième quant à lui est le terme « réaction » qui revient 35 fois mais est uniquement signé grâce à un français signé accompagné d'une labialisation.

Enfin, on relève 104 omissions qui semblent entraînées par ces tactiques multipliées, soit 10,4% d'omissions. Nous remarquons que celles-ci suivent des segments dépassant les 2 secondes d'exécution, ce qui vient corroborer la théorie de la surcharge cognitive de l'interprète.

4.9. Conclusion

L'enjeu de la situation de communication semble donc avoir un impact sur le choix des tactiques par l'interprète. En effet, les tactiques permettant de faire apparaître du français sont prépondérantes dans ce corpus, et cela est corroboré par les dires des interprètes lors des divers focus groups. La situation pédagogique, avec son enjeu d'examen et d'acquisition de nouvelles compétences par les usagers sourds, semble amener l'interprète à utiliser davantage de tactiques permettant de faire apparaître du français : français signé, dactylologie, emprunt adaptatif, labialisation, mais également utilisation du support écrit pour directement faire référence à la formulation dans le document. De plus, nous avons remarqué que les interprètes que ce soit celle du corpus de biochimie ou les interprètes des focus groups, mais également de la formation au français utilisent très souvent diverses tactiques pour faire référence à un seul et même concept français. Comme précisé dans un focus group, cela semble être dans un souci de clarté, pour que l'élève sourd sache qu'il peut avoir plusieurs signes pour une même notion française. Néanmoins, nous nous interrogeons sur la réelle clarté de cet enchaînement de tactiques. En effet, cela n'est-il pas au contraire davantage perturbant pour la réception ? Un élève qui

construit ses connaissances peut-il les construire en ayant plusieurs signes pour un même concept ? Se pose alors la question de la création lexicale dans le domaine pédagogique. En effet, dans la vie quotidienne, créer des néologismes n'est pas toujours nécessaire, mais qu'en est-il dès lors que l'acquisition est en jeu ? Il convient de ne pas perdre de vue le fait que la langue de scolarisation des enfants sourds reste le français, et qu'il serait alors intéressant d'avoir à portée de main, un lexique propre aux divers domaines d'études, de manière à permettre aux apprenants de faire tout de suite le lien entre un signe et un concept en français.

Discussion des résultats

1. La place de l'interprète en langue des signes dans la situation pédagogique

1.1. Une place centrale : un tiers coopératif

L'analyse de nos deux corpus naturalistes nous a permis de mettre en évidence la place centrale occupée par l'interprète en langue des signes. Il se met au service de l'enjeu pédagogique. En effet, en étant acteur à part entière du trilogue, il permet aux membres du binôme enseignant / élève sourd de collaborer ensemble. Dès 1968, Séleskovitch mettait en exergue la place centrale occupée par l'interprète dans les conférences internationales. Les recherches de Wadensjö (1998) et de Metzger (1999) venaient appuyer cette notion d'acteur collaboratif au service de l'interprétation.

En interprétation en langue des signes en France, du fait de la prégnance du code déontologique imposant la neutralité comme figure de proue d'une bonne interprétation, la collaboration n'a pas toujours été défendue, et pouvait même être vue comme venant impacter la situation. C'est toute la problématique de « l'interprète machine », tel que décrit par Napier et al. (2010). D'ailleurs certains échanges de nos focus groups viennent mettre en lumière cette vision encore en vogue chez certains interprètes :

390. ILS6 : Je pense vraiment que la collaboration est un point important de notre métier. Avec toutes les parties. Mais je sais qu'en stage il y a des collègues qui se faisaient engueuler parce que l'enseignant demandait d'allumer la lumière et qu'ils le faisaient.

391. ILS2 : Enfin ceux qui font ça sont certainement ceux qui sont parfois trop rigides. Comme quand le professeur demande aux élèves de distribuer les copies, et qu'on est au premier rang. Moi je les prends pour les faire passer à l'élève derrière moi. Il y en a qui répondent : Non je ne peux pas, **je suis neutre...**

Dans cet échange, le fait de répondre favorablement à certaines questions des enseignants semble répréhensible, puisque les stagiaires interprètes se font rappeler à l'ordre lorsqu'ils agissent. D'ailleurs, rappelons ici l'échange entre les interprètes à-propos du fait de répondre ou non à une question de l'enseignant (*cf.* p.162-163). Le débat qui naît de cet échange est éclairant et permet de mettre en lumière les discordances qui commencent à apparaître dans la profession à propos de la définition de la neutralité. En effet, les défenseurs d'une réponse apportée à l'enseignante ne se sentent pas moins neutres dans cette situation. Pour eux, il s'agit d'une forme de collaboration qui permet de répondre à un besoin communicationnel.

Le fait que l'interprète fasse même une réponse minimale permet de répondre au besoin de communication des participants. [...] Il apparaît que ne pas répondre et donc ne pas suivre les règles d'un discours interactif, est plus problématique que de répondre. Le fait que l'interprète réponde de manière brève crée une situation identique à une situation non interprétée. (Metzger, 1999 : 164-165)¹

Notons également que dans notre analyse empirique des corpus naturalistes, cette collaboration nous est apparue comme flagrante et nécessaire. Tous les interprètes présents répondent d'une manière ou d'une autre aux sollicitations des participants en présence. Seul un moment de notre corpus de formation du français en milieu professionnel semble faire défaut à cela, puisque l'interprète ne répond pas tout de suite à la sollicitation de l'enseignante et préfère d'abord traduire la question avant de répondre. Cet instant très court illustre à lui seul l'importance d'apporter une réponse aux besoins communicationnels de l'enseignante : son interrogation du regard vers l'interprète à ce moment-là reflète son attente d'une réponse à sa demande.

Ne pas apporter de réponse à une demande de l'entendant serait donc nier son besoin de communication et viendrait appuyer une forme de « réparation symbolique » comme mise en évidence par Harvey (2003) et Turner (2001). En niant les besoins d'une des parties en présence, l'interprète n'est alors plus neutre, puisqu'il ne traite plus les deux parties à égalité.

Nos observations viennent donc appuyer la place centrale occupée par l'interprète dans les échanges et le fait qu'en assumant cette place, il devient impartial, puisqu'il ne prend parti ni

¹ "The interpreter's use of a minimal response is a way of fulfilling the need for a second part in the adjacency pair. [...] It appears that nonresponses, which do not follow conventions of interactive discourse, cause more interruptions than responses. The interpreters' use of minimal responses creates a situations most similar to noninterpreted interactive discourse."

pour l'un ni pour l'autre. De plus, comme nous avons pu le voir, la vision de l'interprète comme extérieur aux échanges et invisible (Dickinson et Turner venaient déjà en 2009 préciser que l'interprète ne pouvait agir avec « a cloak of invisibility ») semble peu à peu s'estomper, et son rôle de collaborateur des échanges semble de plus en plus défendu.

L'interprète prend donc en considération les normes sociales qui incombent à la situation dans laquelle il intervient, de manière à adapter son comportement et sa manière de réagir. Il est nécessaire de prendre en compte les besoins communicationnels de chaque participant. C'est d'ailleurs ce que précise Bélanger (1995) puisqu'elle propose dans son modèle d'efforts de prendre en considération le fait que l'interprète, du fait de son positionnement, est un interlocuteur privilégié qui l'amène à avoir des interactions avec les usagers, qui n'ont pas vocation à être traduits. Notre recherche vient appuyer cela, puisqu'effectivement, nous avons pu mettre en lumière le fait que l'interprète, de par sa position centrale, se retrouve à répondre aux besoins communicationnels des deux parties (répondre aux questions de l'enseignant, avoir des échanges directs avec l'utilisateur sourd sur la création de signes provisoires notamment, etc.) et à coopérer avec l'enseignant et l'utilisateur sourd pour ne pas faire obstacle à l'enjeu pédagogique du discours. En ce qui concerne l'interprétation de service public, il semblerait donc qu'un « effort de réponse à la norme sociale » soit à ajouter au modèle d'effort de la simultanée (nous émettons l'hypothèse ici qu'en interprétation de conférence, les échanges de la part des participants, avec les interprètes sont moins présents). C'est d'ailleurs ce qu'a mis en évidence Pointurier (2014) lorsqu'elle parle « d'effort d'auto-gestion de l'espace » en ce qui concerne le placement physique de l'interprète, et ce que soutiennent Llewellyn-Jones et Lee (2014) à travers leur concept de *role-space* lorsqu'ils parlent de la place métaphorique de l'interprète. L'interprète adapte sa manière d'agir à chaque situation dans laquelle il intervient².

1.2. Un gestionnaire des échanges

Roy (2000) a démontré que l'interprète en langue des signes gère les tours de parole quand ceux-ci se superposent, elle a ainsi mis en lumière les tactiques employées pour traduire ces tours de parole. Nous relevons peu de moments de chevauchements de parole dans nos corpus. S'agissant de cours, les élèves parlent rarement en même temps. Néanmoins, lorsque les élèves répondent à des questions des enseignants, il arrive qu'ils apportent plusieurs réponses en même

² Pour plus d'informations, voir la thèse de Archambeaud, 2022.

temps, que l'interprète ne traduit pas toujours. En effet, la rapidité avec laquelle les réponses fusent, le fait que ces réponses ne sont pas toujours très claires et l'effet du décalage propre à l'interprétation simultanée font que l'interprète ne peut pas tout retenir pour tout retransmettre. Nous avons relevé dans le corpus de biochimie que 84% des réponses apportées par les élèves ne sont pas traduites, l'interprète préférant traduire uniquement les bonnes réponses. Le décalage entre le discours et l'interprétation, comme le fait que ces réponses sont souvent apportées alors que l'élève est en train d'écrire (ne lui permettant pas, de ce fait, de regarder l'interprète), sont autant de raisons qui amènent l'interprète à choisir de ne pas traduire certains éléments. De plus, comme nous avons pu le démontrer, l'éthique de l'interprète a aussi son rôle à jouer dans l'omission de certaines de ces réponses. En effet, ne comprenant pas toujours des locuteurs qui sont soit primo-arrivants pour la formation de français, soit de jeunes élèves pour la formation de biochimie, les interprètes ne se donnent pas le droit de les interrompre pour leur demander de répéter ce qu'ils ont dit sous peine de les mettre face à leurs difficultés.

Notons néanmoins, que, bien que cette tactique n'ait pas d'influence sur le contenu des échanges, elle ne permet pas à l'élève sourd de se rendre compte que les autres élèves peuvent se tromper dans leurs réponses. De plus, bien souvent, la bonne réponse est traduite comme venant de l'enseignante, ce qui ne permet pas de voir, là encore, que les autres élèves prennent la parole dans la situation.

Nous pouvons lier cette tactique avec celle du pointage de l'orateur, tout aussi confuse parfois. Rappelons qu'en interprétation en langue des signes, il convient de préciser l'orateur, la personne sourde étant focalisée sur l'interprète, il lui est difficile de prendre connaissance des changements de locuteur. L'interprète a à sa disposition plusieurs tactiques pour faire référence à l'orateur, et celle qu'il privilégie, comme nous l'avons vu, est celle du déictique, pointage effectué en direction de la personne qui s'exprime. Néanmoins, comme nous avons pu le démontrer, la fugacité de ces pointages ne permet pas précisément à l'utilisateur sourd de savoir qui parle. L'élève a donc conscience du changement de locuteur, mais sans pouvoir l'identifier correctement, sauf lorsqu'il s'agit de l'enseignante, celle-ci étant seule à son bureau, face aux élèves.

Comme démontré par Roy, l'interprète gère donc les échanges en faisant apparaître dans sa traduction les orateurs grâce souvent à des pointages, et en omettant certains éléments du discours initial, mais il doit être conscient que ces deux tactiques ont leurs limites et sont parfois contre-productives.

C'est pourquoi, nous avons relevé que pour pallier la problématique de l'omission, les interprètes de nos corpus utilisent souvent l'interprétation consécutive pour transmettre l'information à l'utilisateur sourd. L'interprétation consécutive est principalement utilisée dès lors que l'utilisateur sourd est concentré sur un autre élément du discours (un texte écrit, le tableau, etc.). La temporalité différente entre sourds et entendants est à l'origine de cette tactique d'interprétation. L'interprète en milieu pédagogique est conscient de la nécessité pour la personne sourde de prendre connaissance des documents écrits, et du fait qu'il ne peut en même temps regarder l'interprétation du discours. C'est pourquoi l'interprète prend à sa charge la mémorisation d'une partie de discours pour le retranscrire ensuite. Il s'agit ici d'une contrainte supplémentaire qui vient alourdir l'effort de mémorisation tel que décrit par Gile (1995).

1.3. La rétroaction au service de l'interprétation

L'effort de mémorisation est donc plus prégnant en interprétation en milieu pédagogique à cause de la temporalité différente entre usagers sourds et entendants, mais, tout comme le précisait Bélanger (1995), la rétroaction (1996) est un élément perturbateur et à prendre en compte dans l'analyse des contraintes en interprétation en langue des signes. Notons que dans le corpus de biochimie, nous relevons 110 rétroactions de l'élève sourde vers l'interprète et 135 dans l'autre sens. Cela représente quasiment une rétroaction de la part de chacune de ces deux participantes toutes les minutes.

Néanmoins, Bélanger parle de la rétroaction de la personne sourde comme d'un élément perturbateur pour lequel l'interprète devrait fournir un effort de perception visuelle. Nous nuancerons cette idée. En effet, dans les deux corpus pédagogiques que nous avons analysés (et plus particulièrement dans celui de biochimie), nous avons pu voir que ces rétroactions sont des messages non verbaux à destination de l'interprète qu'elle prend en compte pour valider ou invalider la compréhension de l'utilisatrice sourde. D'ailleurs, nous avons pu remarquer que si l'utilisatrice sourde montre, par sa rétroaction, qu'elle n'a pas saisi quelque chose, l'interprète retraduit souvent le passage. L'effort de production se trouve donc impacté de manière indirecte par la rétroaction. La rétroaction de la personne sourde vers l'interprète est donc perturbante visuellement mais joue un vrai rôle dans la mise en place de la collaboration entre usager et interprète.

Notons que Bélanger ne parle pas de l'effort fourni par l'interprète à destination de la personne sourde pour vérifier que celle-ci suit bien le discours, effort pourtant bien présent dans notre corpus. C'est pourquoi plutôt que d'élément perturbateur, nous traiterons la rétroaction comme un élément nécessaire en interprétation pédagogique, que l'interprète doit prendre en compte et parfois produire elle-même, et qui peut entraîner une re-production de certaines parties de discours. C'est pourquoi, il nous semble important de rajouter également ces sous-efforts tant dans l'effort de réception que dans l'effort de production.

La place centrale occupée par l'interprète dans la situation pédagogique l'amène donc à gérer de nombreux éléments en plus de l'interprétation en elle-même. Il adapte sa manière d'agir à la situation dans laquelle il se trouve en assumant son rôle. D'ailleurs cette notion d'adaptabilité de l'interprète est primordiale et vient à notre sens impacter également le modèle d'effort, car l'interprète se retrouve à constamment réfléchir à la meilleure manière d'agir pour se mettre au service de la situation de communication et du trilogue. Chaque échange avec les participants, chaque interruption de discours, chaque tactique utilisée par l'interprète est réfléchi en termes de gain et de perte pour la situation, comme le précise Pym (2008), et tout cela s'effectue dans un laps de temps très court, ce qui peut entraîner également ici une surcharge cognitive de la part de l'interprète. Cet effort de d'adaptabilité, appelé par Gile « Effort de Considérations Humaines et sociales » (2020), est donc un effort à part entière qui a sa place dans le modèle d'effort de la simultanée.

Il convient néanmoins de rappeler que l'interprète n'est pour autant pas l'enseignant de l'élève sourd, et que, même s'il gère notamment la rétroaction et la reformulation de certains pans de discours, il ne s'agit que d'éléments en lien avec son travail d'interprète et non en tant que pédagogue. L'interprète ne réexplique pas quelque chose, elle retraduit un élément non compris. C'est pourquoi nous pourrions augmenter le modèle d'efforts de la simultanée et l'adapter plus particulièrement à la situation pédagogique et à l'interprétation de service public en général (avec la notion d'adaptabilité). En effet, la rétroaction et l'interprétation consécutive sont deux éléments qui nous semblent propres à l'interprétation en milieu pédagogique et qu'il faudrait alors ajouter aux efforts de réception, mémorisation et production.

2. L'enjeu pédagogique et la place du français

2.1. Le support écrit

Nous l'avons vu, le support écrit est un élément perturbateur pour l'interprète puisqu'il entraîne souvent une nécessité d'utiliser l'interprétation consécutive. Néanmoins, comme nous avons pu également le voir, il est un allié de l'interprète puisqu'il lui permet de faire référence à de nombreux concepts propres au domaine d'étude sans avoir à utiliser des tactiques chronophages que sont la dactylogogie ou encore la périphrase. Nous avons relevé dans le corpus de biochimie (corpus qui utilise davantage de termes techniques que le corpus d'apprentissage du français) 365 pointages en direction du tableau ou du document écrit de l'élève sourde, ce qui correspond à environ un pointage toutes les 20 secondes. Néanmoins, comme nous l'avons noté, ces pointages, fugaces, ne permettent pas toujours de savoir précisément à quoi il est fait référence.

Pour des raisons militantes et historiques (interdiction de la langue des signes en France entre 1880 et 1975, obligation d'oralisation pour les personnes sourdes, etc.) certains sourds, et c'est ceux que l'on retient principalement, disent ne plus vouloir d'une langue des signes influencée par le français. Or, n'oublions pas que la langue de scolarisation des jeunes sourds reste le français. C'est pourquoi, utiliser le support écrit en y faisant référence par des déictiques, permettrait de répondre à l'enjeu pédagogique du discours, tout en préservant la langue des signes de toute influence du français.

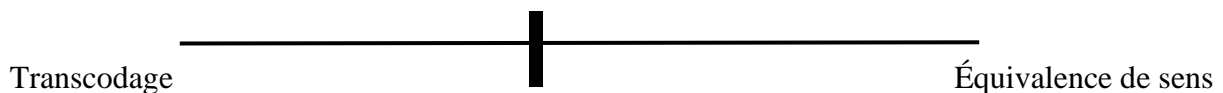
Cependant, cette tactique a ses limites, tout le discours de l'enseignant n'étant pas écrit au tableau, l'interprète doit donc souvent utiliser d'autres tactiques lui permettant de préserver l'enjeu du discours.

2.2. Des tactiques de traduction proche du français

En milieu pédagogique il apparaît alors que la présence du français dans l'interprétation est une nécessité. En effet, les examens de l'élève sourd se feront en français et il doit être en capacité de connaître les termes techniques de son domaine. L'interprète a alors à sa disposition une batterie de tactiques lui permettant de répondre à l'enjeu pédagogique : dactylogogie, français signé, emprunt adaptatif, labialisation, etc. Or, comme nous l'avons précisé, la présence du

français dans la langue des signes de l'interprète est souvent vue comme un aveu de faiblesse pour ne pas avoir su utiliser l'iconicité de la langue (Pointurier et Gile, 2011). L'interprète se retrouve donc ici à faire face à une injonction contradictoire entre la communauté sourde et l'enjeu de la situation. En utilisant des tactiques proches du français, nous pourrions presque parler d'erreur culturelle au service de l'interprétation (Arcambal, 2019).

Il est possible ici de faire le parallèle avec les normes telles que décrites par Toury (1995). L'interprète, dans ses choix traductifs, doit prendre en considération les normes qui régissent son activité et le contexte dans lequel il évolue. En contexte pédagogique, l'interprète se heurte donc à des normes contradictoires. Et, comme précisé par Séro-Guillaume (2011), il va osciller entre deux pôles d'un même continuum : transcodage et équivalence de sens.



En prenant en compte les normes qui régissent l'environnement dans lequel il évolue, l'interprète n'est donc pas neutre dans ses choix traductionnels. En interprétation en milieu pédagogique, il va volontairement commettre des erreurs culturelles, pour préserver l'enjeu pédagogique du discours.

De plus, pour préserver l'enjeu de la situation pédagogique, nous avons pu remarquer que bien souvent, l'interprète utilise une stratégie d'accumulation des tactiques pour faire référence à un seul et même concept. Comme nous l'avons relevé, 78% des tactiques doublées par l'interprète sont l'accumulation d'une labialisation articulée de manière intense et d'un signe officiel, d'un signe provisoire, d'une dactylologie ou d'une initialisation. Le choix de ces tactiques vient donc corroborer l'importance du français dans la situation pédagogique. D'ailleurs, dans nos échanges avec les étudiants sourds qui font partie du groupe STIM (cf. 4.2.4.6. : 96), ces derniers font part de leur besoin de voir apparaître les notions en français dans leurs cursus. Il s'agit de termes propres à leur domaine et qu'ils devront être en mesure de comprendre certes pour leurs études mais également pour leur carrière professionnelle.

C'est pourquoi, en interprétation en milieu pédagogique, il nous semble important d'ajouter au modèle d'efforts de Gile un sous-effort de choix des tactiques et de préservation de l'enjeu, dans l'effort de réception et d'analyse (pour ce qui est de la compréhension de l'enjeu), et dans l'effort de production (pour ce qui est du choix des tactiques).

2.3. La problématique de l'écart lexical

L'accès aux études supérieures pour les élèves sourds étant récent, l'écart lexical entre le français et la langue des signes dans les domaines techniques est encore très prégnant. C'est pourquoi, l'interprète est amené à user de tactiques chronophages (dactylogogie, français signé et périphrase entre autres), souvent doublées voire triplées. Comme nous venons de le préciser, ces tactiques permettent certes de préserver l'enjeu pédagogique du discours, mais également, de faire face à l'écart lexical. D'ailleurs, Bélanger (1995) ajoute à son modèle d'efforts de l'interprétation en langue des signes, un effort de production pour faire face à cet écart lexical. C'est aussi ce que nous relevons dans nos corpus, et plus particulièrement dans le corpus de biochimie.

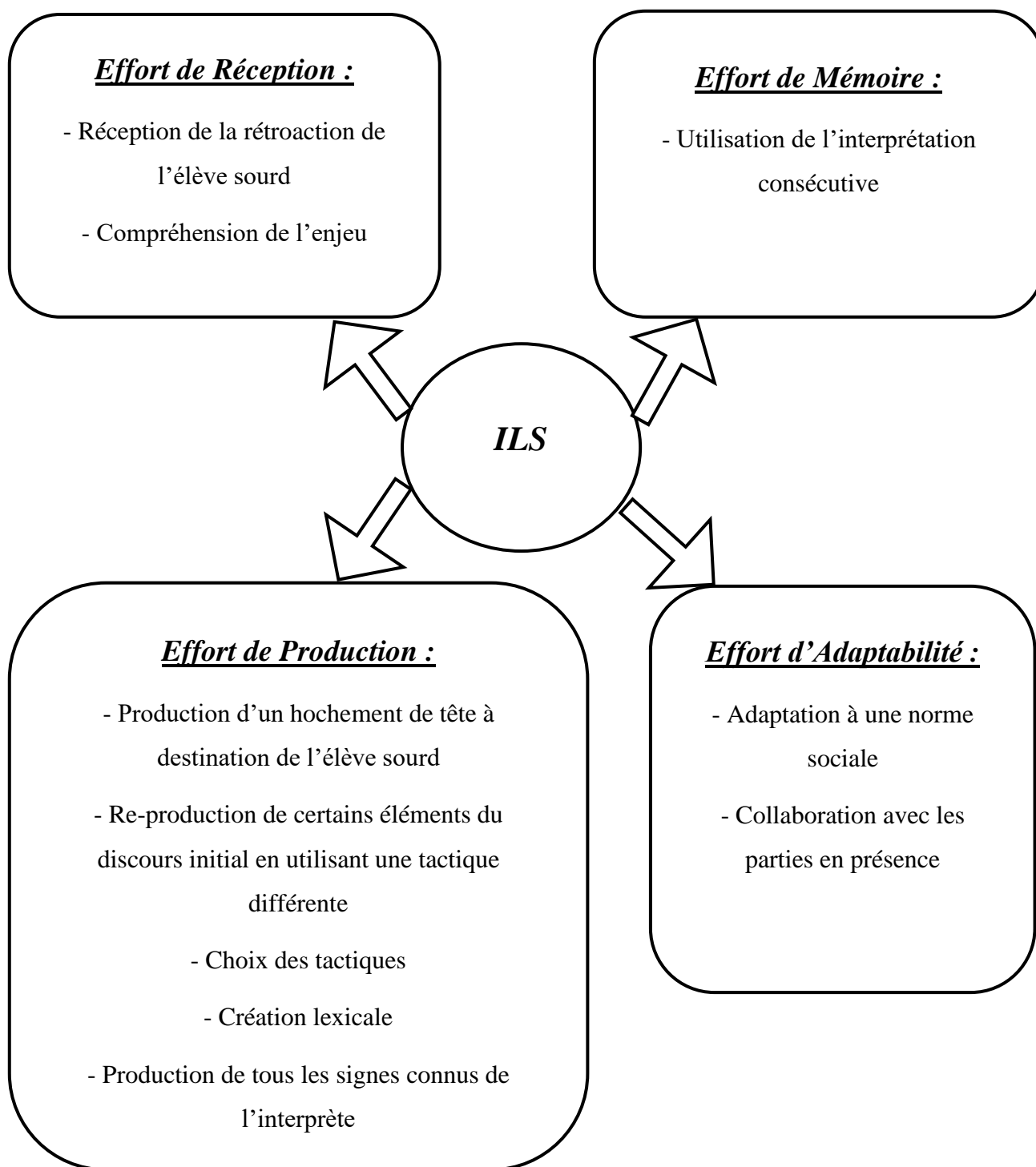
C'est pourquoi, pour pallier cet écart lexical, les interprètes vont créer, en amont ou sur le vif, des signes provisoires en accord avec la personne sourde. Néanmoins, pour des raisons militantes, la communauté sourde est souvent peu encline à l'intervention des entendants sur la langue des signes, ne permettant alors pas aux interprètes de diffuser leurs signes créés et de leur permettre de se lexicaliser. C'est pourquoi il arrive qu'il existe de nombreux signes pour un même concept, les interprètes les gardant pour eux. Cela nous interroge donc sur la place de l'interprète en tant que diffuseur de la langue des signes. Dans les langues vocales, les interprètes sont reconnus comme étant les diffuseurs de néologismes, mais cela reste très compliqué dans la communauté des interprètes en langue des signes. De plus, il convient de s'interroger également en milieu pédagogique sur la construction des connaissances de l'élève sourd qui va pouvoir se retrouver confronté à plusieurs signes pour un seul et même concept, selon l'interprète auquel il aura à faire. Enfin, l'existence de plusieurs signes pour un même concept entraîne chez l'interprète un effort de production plus grand et une surcharge cognitive. Ainsi, pour ne pas avoir d'impact sur la construction des connaissances de l'élève, l'interprète prendra à sa charge l'utilisation de tous les signes qu'il connaît pour un seul concept, pour être sûr que l'utilisateur sourd fasse le lien entre tous ces signes qu'il pourrait voir dans ses études.

L'apparition de quelques groupes de réflexion sur le vocabulaire de la langue des signes permet néanmoins cette diffusion, avec notamment le groupe du STIM en ce qui concerne l'interprétation dans le milieu des sciences. Néanmoins, il est intéressant de noter que dans ces groupes d'échanges, les signes créés font souvent référence à un élément saillant du concept qui pourrait porter atteinte à l'enjeu pédagogique s'il était utilisé dans un tel cadre. Pour donner un exemple, les signes proposés pour les termes « procaryote » et « eucaryote » sont « cellule /

noyau / il n'y a pas » et « Cellule / noyau ». Ces signes sont tout à fait acceptables en situation d'interprétation ordinaire, mais peuvent être contre-productifs en situation pédagogique. C'est pourquoi, comme l'enseignant entendant utilise la langue française d'une manière particulière, avec des tournures de phrases propres à la situation pédagogique et des termes précis afin d'amener l'élève entendant à réfléchir, nous émettons l'hypothèse de la nécessité de prendre en compte la dimension pédagogique dans l'utilisation de la langue des signes par l'interprète. Il nous paraît important que le choix des signes employés par l'interprète et les tactiques employées pour formuler son interprétation soient réfléchis afin de ne pas de faire obstacle à la visée pédagogique.

3. Schéma récapitulatif du modèle d'effort adapté à la situation pédagogique

Nous avons tout au long de cette discussion mis en évidence le fait que le modèle d'effort de Daniel Gile semble être un point de départ à l'analyse de toute situation, mais doit être précisé de certains efforts propres à la situation pédagogique en ce qui nous concerne. Pour permettre au lecteur une meilleur appréhension de l'apport de notre recherche, nous avons décidé de faire un schéma plus détaillé du modèle d'effort de la simultanée, adapté à la situation pédagogique :



Nous n'avons pas remis l'effort de coordination qui reste présent et inchangé. Nous remarquons que, bien que tous les efforts soient augmentés en situation pédagogique, l'effort de production est le plus impacté par la spécificité de cette situation. Il serait alors intéressant d'analyser d'autres situations au regard de ce schéma pour voir quels sont les efforts les plus impactés par la spécificité d'une situation.

Conclusion générale

La recherche empirique que nous avons menée nous a permis de mettre en évidence la place centrale qu'occupe l'interprète en langue des signes en milieu pédagogique et les différents rôles qu'il endosse. Tour à tour tiers coopératif des échanges et gestionnaire des interactions, au service de l'acquisition de nouvelles connaissances par l'élève sourd, nous avons pu voir qu'il ne peut rester en retrait et ne peut être neutre, sa seule présence impactant la situation.

Nous avons également pu mettre en évidence des efforts propres à l'interprétation pédagogique qui sont à prendre en compte dans le modèle d'efforts de l'interprétation en langue des signes : l'effort de réception et de production de la rétroaction, l'effort de consécutive, l'effort d'adaptation, l'effort de gestion de l'enjeu et enfin l'effort de choix des tactiques. La référence au français, enjeu premier de la situation pédagogique, amène l'interprète à prendre en considération cela dans ses choix traductifs.

Analyser l'interprétation en langue des signes sous l'angle du contexte sociolinguistique dans lequel elle intervient pourrait permettre de mettre à profit ces recherches dans l'enseignement universitaire de l'interprétation entre le français et la langue des signes. En effet, nous avons ici pu mettre en évidence certains rôles qui nous semblent propres à l'interprétation pédagogique. Il serait intéressant de dupliquer cette recherche à d'autres cadres d'intervention, de manière à permettre aux chargés de cours en université de pouvoir appuyer leur enseignement sur des recherches théoriques. Et cela pourrait permettre aux futurs interprètes de mieux appréhender leur future pratique. D'ailleurs notons que pour deux colloques auxquels nous avons participé, nous avons mené deux études empiriques, une sur le rôle et l'impact de l'interprète en milieu médical et l'autre sur son rôle et sa place lors de réunions en entreprise. Nous avons déjà pu voir que bien que certains éléments soient identiques d'un contexte à un autre, il existe bien des éléments propres à chaque domaine (l'adaptabilité bien que nécessaire, n'est pas du même ordre dans toutes les situations, tout comme la collaboration avec les participants et la présence de tactiques proches du français)¹. Il serait intéressant, au regard de nos résultats sur l'interprétation en milieu pédagogique, de continuer ces recherches dans d'autres domaines

¹ Pour cela, voir cet article : Emeline ARCAMBAL, « The sign Language interpreter in institutional meetings: difficulties, "shared-known" and tactics », Dubrovnik, European Forum Sign Language Interpreting, 2019. Malheureusement le second colloque n'a pas été suivi de publications d'actes.

d'interventions afin de voir comment s'articulent adaptabilité, modèle d'efforts, place du français et collaboration avec les participants.

Néanmoins, il convient de noter que nous avons analysé ici seulement deux corpus naturalistes, ce qui ne nous permet pas de généraliser nos résultats. L'approbation de nos observations par nos focus groups et nos interviews viennent tout de même corroborer notre réflexion, mais il serait intéressant d'approfondir nos recherches. D'ailleurs, il convient de rappeler que nos corpus naturalistes sont des formations à destination d'adultes sourds. Or, comme nous l'avons précisé, l'interprétation en milieu pédagogique ne se résume pas à cela mais bien à toute situation où l'enjeu est l'acquisition de nouvelles compétences. C'est pourquoi, il nous semblerait intéressant de voir si le rôle, la place et l'impact de l'interprète sont les mêmes dans toutes les situations pédagogiques dans lesquelles il intervient. En effet, bien qu'intervenant rarement en école élémentaire, nous savons que l'école 2LPE à Poitiers a fait le choix de proposer quelques heures de cours traduits par des interprètes dès le plus jeune âge, pour permettre à ces enfants sourds d'apprendre à travailler avec ce professionnel au plus tôt. Qu'en est-il donc de la place de l'interprète auprès de ces jeunes enfants ? Nous avons également fait référence dans ce travail de thèse à deux situations pédagogiques où c'est l'enseignant qui est sourd, et qui dispense son cours à des élèves entendants par le truchement de l'interprète. Le rôle et la place de l'interprète sont-ils les mêmes dans ces situations-là ? Et qu'en est-il des situations où l'écart lexical est moins prégnant que dans les cours de sciences dures ? Si nous prenons par exemple le cas des études de linguistique, nous savons que le vocabulaire de ce domaine est plus développé et davantage diffusé que celui des sciences dures, les élèves sourds étant plus nombreux à suivre des cursus en linguistique. Est-ce que l'effort de production et de réflexion autour de l'écart lexical est moins important pour l'interprète ? Nous pourrions également nous interroger sur l'impact de la régularité de l'interprète sur un même cours. En effet, il arrive qu'un interprète puisse suivre un même élève sur un même cours durant toute l'année scolaire. Cela n'a-t-il pas un impact sur la charge cognitive en ce qui concerne la compréhension des enjeux par l'interprète ? Et sur la collaboration ? En effet, en se côtoyant toutes les semaines, il est possible d'émettre l'hypothèse qu'interprète, enseignant et élèves, sourds comme entendants, acquièrent des automatismes qui pourraient permettre de réduire certains efforts de l'interprète. D'ailleurs l'interprète du corpus de biochimie est une interprète régulière de ce cours et nous avons pu noter quelques éléments venant appuyer cette hypothèse (l'enseignante écrit plus facilement au tableau sans qu'on le lui demande, l'interprète connaît déjà certains signes provisoires propres au domaine de l'élève, etc.)

Enfin, depuis plus de deux ans, la pandémie mondiale à laquelle l'on fait face a contraint l'interprète en langue des signes à travailler à distance au travers d'un ordinateur, outil en 2D par excellence, quand on sait que la langue des signes est une langue à forte composante spatiale et en 3D. Quel impact ce télétravail a-t-il sur la langue des signes de l'interprète ? Et sur la collaboration avec les participants en présence ? Qu'en est-il de l'utilisation des documents écrits ? Et de la gestion des interactions ? Autant de questions qu'il serait intéressant de creuser pour mettre en lumière tout ce qui peut exister dans le domaine de l'interprétation en milieu pédagogique.

Bibliographie

ANTIA, S.D., KREIMEYER, K.-H., “The role of interpreters in inclusive classrooms”, *American Annals of the Deaf*, n°146(4), pp. 355-365.

ARCAMBAL, E., “The sign Language Interpreter in Institutional Meetings: Difficulties, “Shared-known” and tactics”, in “*You are(f/h)ired!*” *Interpreting in Employment Settings*, Proceedings of the 26th EFSLI Conference, Dubrovnick, Croatie, 15th-16th September, 2018, pp. 45-55.

ARCAMBAL, E., *Le rôle et l'impact de l'interprète en langue des signes lors d'une interprétation en situation pédagogique*, Mémoire de Master Recherche sous la direction de Sophie POINTURIER, ESIT, Paris 3, non publié, 2016, 344 pages.

ARCAMBAL, E., « L'interprète en langue des signes en milieu pédagogique : l'erreur comme tactique de traduction », in LACHENY, M., RENTEL, N., SCHWERTER, S, *Errances, discordances, divergences ? Approches interdisciplinaires de l'erreur culturelle en traduction*, Comptes Rendus de Conférences, Valenciennes, France, Peter Lang, 2019, pp. 61-74.

BARTSCH, R., *Norms of language: theoretical and practical aspects*, London, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Longman, 1987.

BELANGER, D.-C., « De l'analyse à la préservation de l'équilibre d'interprétation. » Article élaboré à partir de la fusion de deux articles : « Les spécificités de l'interprétation en langue des signes québécoise, Première partie : Analyse à partir du Modèle d'Efforts et de l'équilibre d'interprétation », *Le Lien*, n°9 (1), 1995, pp. 11-16. « Les spécificités de l'interprétation français-langue des signes québécoise ; Deuxième partie : Comment préserver l'équilibre d'interprétation. » *Le Lien*, n°9 (2), 1995, pp. 6-13.

BERNARD, A., ENCREVE, F., JEGGLI, F., *L'interprétation en langue des signes*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 2007.

BERTIN, F., « Intégration scolaire des élèves sourds et éducation bilingue (français-LSF) : Des objectifs contradictoires ? », *La nouvelle revue de l'ASIS*, n°21, 1er trimestre 2003, pp. 1-9.

BERTIN, F., « Les enfants sourds à l'école en France : pour un projet bilingue », *Enfance*, Vol. 59-3, 2007, pp. 237-244.

BERTIN, F., *Auguste Bébian et les Sourds : Le chemin de l'émancipation*, Thèse de doctorat, sous la direction de Jérôme GRÉVY, Centre de Recherches Interdisciplinaires e histoire, art et musicologie de Poitiers, France, 2015.

BRILLANT, P., GHESQUIÈRE, M., LECLERC, S., ROBERFROID, B., MEURANT, L., « Interprètes en milieu scolaire : apports et limites. Le cas des classes bilingues en inclusion à Namur. », *Double sens* n° 5, juin 2016, pp. 7-22.

CANTIN, Y., *Les Sourds-Muets de la Belle Époque, une communauté en mutation*, Thèse de doctorat sous la direction de Gérard JORLAND, EHESS, Paris, France, 2014.

CHESTERMAN, A., “From “Is” to “Ought”: Laws, Norms and Strategies in Translation Studies”, *Target, International Journal of Translation Studies*, n°5-1, 1993, pp. 1-20.

COKELY, D., *Interpretation: A Sociolinguistic Model*, Burtonsville, États-Unis d'Amérique, Linstock Press, 1992.

COSNIER, J., « Les gestes du dialogue, la communication non verbale », *psychologie de la motivation*, n°21, 1996, pp. 129-138.

COURTIN, C., « Introduction : L'enfant sourd en développement. Pour une approche globale de son éducation », *Enfance*, n°59, 2007, pp. 212-219.

CRYSTAL, D., DAVY, D., *Investigating English style*, Harlow, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Longman, 1969.

CUXAC, C., « Iconicité des Langues des Signes », *Faits de Langues (1)*, Mars 1993, pp. 47-56.

CUXAC, C., *La langue des Signes Française (LSF), Les voies de l'iconicité*, Paris, France, Ophrys, 2000.

CUXAC, C., « Compositionnalité sublexicale morphémique-iconique en langue des signes française », *Recherches linguistiques de Vincennes*, n°29, 2005, pp. 55-72

D'AURIA, M., *L'interprète en langue des signes face aux termes – Analyse qualitative des procédés mis en œuvre pour faire face aux absences d'équivalences terminologiques en milieu scolaire*, Mémoire de Master sous la direction d'Aurélié PICTON, Université de Genève, Suisse, 2019.

DICKINSON, J., TURNER, G., “Forging alliances: the Role of the sign language interpreter in workplace discourse”, In PEDRO, R., PEREZ, I., WILSON, C., *Interpreting and Translating*

in Public Service Settings Policy, Practice, Pedagogy, Manchester, Royaume-Uni de Grande - Bretagne et d'Irlande du Nord, St Jerome, 2009, pp. 171-183.

ECO, U., *Dire Presque la même chose : expériences de traduction*, Paris, France, Bernard Grasset, 2007.

ENCREVÉ, F., *Sourds et société française du XIXème siècle : 1830-1905*, Thèse de doctorat sous la direction de Michèle SARCEY et de Christian CUXAC, Université Paris 8, Paris, France, 2008.

ESTEVE, I., MUGNIER, S., “Linguistic socialization of deaf children in French schools”, in ZABORNIAK-SOBCZAK, M., ITA BIENKOWSKA, K., TOMIŃSKA, E., *Selected issues of early-development support and education of children and youth with hearing impairment – comparative analysis on the example of five European countries*, Varsovie, Pologne, 2017, pp. 190-210.

EVEN-ZOHAR, I., *An introduction to a Theory of Literary Translation*, Thèse de doctorat, Tel Aviv University, 1971.

FLEETWOOD, E., “Educational Policy and Signed language interpretation”, in Metzger, M. *Bilingualism & identity in Deaf Communities*, Washington DC, États-Unis d’Amérique, Callaudet University Press, pp. 161-183.

FUSELLIER-SOUZA, I., « Processus de création et de stabilisation lexicale en langue des signes (LS) à partir d’une approche Sémiogénétique », *Glottopol Revue de sociolinguistique en ligne*, n°7, 2006, pp. 72-95.

GHEQUIERE, M., MEURANT, L., « L’envers de la broderie. Une pédagogie bilingue français-langue des signes », *Glottopol*, n° 27, janvier 2016, *Langues des signes, langues minoritaires et société*, pp. 95-111.

GILE, D., *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*, Villeneuve d’Ascq, France, Presses universitaires de Lille, 1995.

GILE, D., *La traduction, la comprendre, l’apprendre*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 2005.

GILE, D., « Le modèle IDRC de la traduction “Interprétation – Décision – Ressources – Contraintes”, in LAPLACE, C., LEDERER, M., GILE, D., *La traduction et ses métiers, aspects théoriques et pratiques*, Paris, Lettres Modernes Minard, 2009-a, pp. 73-86.

- GILE, D., *Basic concepts and models for interpreter and translator training*, Amsterdam, Pays Bas, John Benjamins Publishing Company, 2009-b.
- GOFFMAN, E., *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi*, Paris, France, Les Editions de Minuit, 1973.
- GOFFMAN, E., *Forms of talk*, Philadelphia, États-Unis d'Amérique, University of Pennsylvania Press, 1981.
- HALLIDAY, M.-A.-K., *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, London, Royaume-Uni de Grande Bretagne et d'Irlande du Nord, E. Arnold, 1978.
- HARRINGTON, F., "Deaf students and the interpreted classroom: The effect of translation on education", In HARRINGTON, F.-J., et TURNER, G.-H., *Interpreting Interpreting: Studies and reflections on sign language interpreting*, Coleford, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Douglas McLean, 2005-a, pp. 74-88.
- HARRINGTON, F.-J., « A Study of the Complex Nature of Interpreting with Deaf Students in Higher Education », in METZGER, M., FLEETWOOD, E., *Attitudes, Innuendo, and Regulators, Challenges of Interpretation*, Gallaudet University Press, 2005-b, pp.162-187.
- HARVEY, M.-A., "Shielding Yourself From the Perils of Empathy: The Case of Sign Language Interpreters", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n°8-2, 2003, pp. 207-213.
- HERMANS, T., "Translational Norms and Correct Translations", in VAN LEUVEN-ZWART, K., NAAILKENZ, T., *Translation Studies: The State of the Art*, Proceedings of the First James S Holmes Symposium of Translation Studies, Amsterdam, Pays Bas, Acta Philosophica Fennica 21, 1991.
- HYMES, D., "Models of the Interaction of Language and Social Setting", *Journal of Social Issues*, n°23-2, 1967, pp. 8-28.
- ISAAC, H., MERCIER, S., « Ethique ou déontologie : quelles différences pour quelles conséquences managériales ? L'analyse comparative de 30 codes d'éthique et de déontologie », IXème Conférence AIMS : « Perspectives en management stratégique », Montpellier, France, 2000.
- JANZEN, T., *Topics in Sign Language Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins Translation Library, 2005

JEANGENE VILMER, J.-B., « Comment distinguer neutralité et impartialité ? Le cas du CICR », *La Chronique, Mensuel d'Amnesty International*, n°294, 2011.

LAURENT CLERC NATIONAL DEAF EDUCATION CENTER, “Interpreting: Reaching out to teach deaf children. Theory and Practice », *Odyssey*, n°2(2), Special issue, 2001.

LAWSON, H.-R., « Inclusion of a deaf student: collaborating with educators”, *RID VIEWS*, n°29(2), pp. 40-41.

LE CLECH, C., « Le rôle de l'interprète en langue des signes : étude de cas en milieu pédagogique », Mémoire de Master Recherche sous la direction de Daniel GILE, ESIT, Paris 3, non publié, 2015.

LEDERER, M., *La traduction aujourd'hui : le modèle interprétatif*, Paris, France, Lettres Modernes Minard, 2015.

LEESON, L., “Making the Effort in Simultaneous Interpreting: Some considerations for signed language interpreters”, in JANZEN, T., *Topics in Sign Language Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia, 2005-a, pp. 51-68.

LEESON, L., “Vying with variation: Interpreting language contact, gender variation and generational difference”, in JANZEN, T., *Topics in Sign language Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia, 2005-b, pp 251-292.

LLEWELLYN-JONES, P., LEE, R.-G., *Redefining the role of the community interpreter: the concept of role-space*, Carlton-Le-Moorland, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, SLI, 2014.

MARSCHARK, M., SAPERE, P., CONVERTINO, C., SEEWAGEN, R., “Educational Interpreting: Access and Outcomes”, in MARSHARK, M., PETERSON, P., WINSTON, E., *Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice*, 2005, pp. 57-83.

METZGER, M., *Sign Language interpreting: deconstructing the myth of neutrality*, Washington D.C., États-Unis d'Amérique, Gallaudet University Press, 1999.

MILLET, A., MUGNIER, S., « Français et Langue des Signes Française : quelles interactions au service des compétences langagières ? Étude de cas d'une classe d'enfants sourds de CE2 », *Repères : Recherche en didactique du français langue maternelle*, n°29-1, 2004, pp. 207-232.

MOTTEZ, B., *Les sourds existent-ils ?*, Paris, France, l'Harmattan, 2006.

NAPIER, J., "University Interpreting: Linguistic Issues for Consideration", *Journal of deaf studies and deaf education*, n°7-4, 2002, pp. 281-301.

NAPIER, J., *Sign Language Interpreting: linguistic coping strategies*, Coleford, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Douglas McLean, 2005.

NAPIER, J., BAKER, R., "Assessing university education: perceptions, preferences and expectations for interpreting by deaf students", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n°9-2, 2004, pp. 228-238.

NAPIER, J., MCLEE, R.-L., GOSWELL, D., *Sign Language Interpreting*, 2nd Edition, Annandale, N.S.W, Federation Press, 2010.

NIDA, E., "A framework for the analysis and evaluation of theories of translation", in ANDERSON, B.-R.W., BRISLIN, R., *Translation: Application and Research*, New York, États-Unis d'Amérique, 1976, pp. 47-91.

NORD, C., *Translation as a purposeful activity: functionalist approaches explained*, Manchester, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, , St Jerome, 1997.

OUVRARD, G., « L'interprétation consécutive officielle », *Traduire, Revue française de la traduction*, n°229, 2013, pp. 81-95.

PARIS, G., « L'interprète français-LSF en milieu scolaire », *Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue*, hors-série, la *Nouvelle revue de l' AIS*, 2005, pp. 141-150.

PARIS, G., « La langue des signes à l'école, les problèmes de l'interprète », *Enfance*, 2007/3 (vol. 59), pp. 263-270.

PARIS, G., « Le positionnement de l'interprète en milieu scolaire en France : le point de vue de l'AFILS », in *Double sens* n° 5, juin 2016, pp. 23-41.

PERGNIER, M., "Language-Meaning and Message-Meaning: Towards a Sociolinguistic Approach to Translation", in GERVER, D., SINAIKO, H.-W., *Language Interpretation and Communication*, Plenum Press, 1978, pp. 199-204.

POINTURIER, S., GILE, D., « Les tactiques de l'interprète en langue des signes face au vide lexical : une étude de cas », *Issue 17*, 2011, pp. 164-183. Disponible sur : https://jostrans.org/issue17/art_pournin_gile.php.

POINTURIER, S., *L'interprétation en Langue des Signes Française : contraintes, tactiques, efforts*, Thèse de doctorat sous la direction de Daniel GILE, Université Sorbonne Nouvelle, ESIT, Paris, France, 2014.

POINTURIER, S., *Théories et pratiques de l'interprétation de service public*, Paris, France, Sorbonne nouvelle, 2016-a.

POINTURIER, S., « L'invisibilité de l'interprète : un vœu pieux ? », *L'information Grammaticale*, n°149, 2016-b, pp. 24-31. Disponible sur: <https://www.calameo.com/books/0051298403e90e3c2f2d3>

PYM, A., "On omission in simultaneous interpreting: Risk analysis of a hidden effort", in, GYDE, H., CHESTERMAN, A., GERZYMISCH-ARBOGAST, H., *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research*, Benjamin, 2008, pp. 83-105.

QUIPOURT, C., GACHE, P., « Interpréter en langue des signes : un acte militant ? », *Langue française*, n°137-1, 2003, pp. 105-113.

REISS, K., VERMEER, H., *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, 2ème édition, Tübingen: Niemeyer, 1984/1991.

REISS, K., VERMEER, H.-J., NORD, C., DUDENHÖFER, M., *Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained*, London, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, 2015.

ROY, C., *Interpreting as a discourse process*, Oxford, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Oxford University Press, 2000.

SEAL, B.-C., WYNNE, D., MAC DONALD, G., "Deaf Students, teachers and interpreters in chemistry lab.", *Journal of Chemical Education*, n°79(2), pp. 239-243.

SEAL, B.-C., *Best practices in educational interpreting* (2nd Edition), Boston, États-Unis d'Amérique, M.A.: Pearson Education, 2004.

SELESKOVITCH, D., *L'interprète dans les conférences internationales : problèmes de langage et de communication*, Paris, France, Lettres Modernes Minard, 1968.

SERO-GUILLAUME, P., *Langue des signes, surdité et accès au langage*, Paris, France,  ditions du Papyrus, 2011.

STEWART, A., SCHEIN, J.-D., CARTWRIGHT, B., *Sign Language Interpreting: Exploring Its Arts and Sciences*, Boston,  tats-Unis d'Amérique, Allyn and Bacon, 2004.

TOURY, G., *Descriptive translation studies and beyond*, Amsterdam, Pays-Bas, Benjamins, 1995.

TURNER, G.-H., “Regulation and responsibility: the relationship between interpreters and deaf people”, in HARRINGTON, F.-J., TURNER, G.-H., *Interpreting Interpreting: Studies and Reflections on Sign Language Interpreting*, 2001, pp. 34-42.

ULLMANN-MARGALIT, E., *The Emergence of norms*, Oxford, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d’Irlande du Nord, Clarendon press, 1977.

WADENSJÖ, C., *Interpreting as interaction*, London, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d’Irlande du Nord, Pearson Education ESL, 1998.

WADENSJÖ, C., « Interpreter-mediated interaction », *Handbook of Pragmatics*, volume 19, 2015, pp. 1–22.

WINSTON, E.-A., *Educational Interpreting: How it can succeed*, Washington DC, États-Unis d’Amérique, Gallaudet University Press, 2004.

WOBLERS, K.-A., DIMLING, L.-M., LAWSON, H.-R., GOLOS, D.-B., “Aprallel and divergent in an elementary school classroom”, *American Annals of the Deaf*, n°157(1), pp. 48-65.

Sitographie

2 LPE CO : 2 Langues pour une Education Centre Ouest : <http://www.2lpe.fr/>, consulté le 17 février 2017.

AFILS : Association Française des Interprètes et traducteurs en Langue des signes : <http://www.afils.fr/>, consulté le 15 février 2017

COZAR : Glossaire Génie Civil en LSF : <http://www.insa-toulouse.fr/fr/formation/glossaire-gcen-lsf.html>, consulté le 29 octobre 2019.

EFSLI : European Forum of Sign Language Interpreters : <https://efsli.org/>, consulté le 18 février 2017.

ELAN : https://www.mpi.nl/corpus/manuals/manual-elan_ug.pdf, consulté le 18 novembre 2019

ELIX : Le dictionnaire vivant en langue des signes française (LSF), <https://dico.elixlsf.fr/decouvrir-elix>, consulté le 25 octobre 2019.

GILE, D. : Cirin and Gile, billet de blog : <http://www.cirin-gile.fr/>, consulté le 9 mai 2022.

GLAUSER, Z., « Quelques réflexions sur le rôle de l'interprète communautaire », in *Base DPH*, 2010 : <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-8266.html>, consulté le 20 mars 2017.

LÉGIFRANCE : Loi n° 91-73 du 18 janvier 1991 portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006077122/>, consulté le 15 février 2017.

LÉGIFRANCE : Article 78 - LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1) : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000001290366, consulté le 15 février 2017.

MÉDIA'PI : <https://media-pi.fr/>, consulté le 26 janvier 2022.

MORET, H., « L'impartialité, la neutralité et l'illusion de justice », Billet de blog, 2011 : <https://cultural-engineering.com/2011/02/25/l'impartialite-la-neutralite-et-l'illusion-de-justice/>, consulté le 12 janvier 2017.

OCELLES / INSHEA : <https://www.inshea.fr/fr/content/ocelles>, consulté le 25 octobre 2019

OFFICE PUBLIC DE LA LANGUE BRETONNE : Les services de l'Office de la Langue Bretonne : <http://www.fr.brezhoneg.bzh/146-les-services-de-l-office-de-la-langue-bretonne.htm>, consulté le 18 novembre 2019.

RID : Registry of Interpreters for the Deaf, <https://rid.org/>, consulté le 6 novembre 2019.

SIGN'MATHS : <https://signmaths.univ-tlse3.fr/>, consulté le 28 août 2021.

STIM Sourd France : Lexique Scientifique en LSF, <https://www.stimsourdfrance.org>, consulté le 1 février 2021.

WASLI : World Association of Sign Language Interpreters, <https://wasli.org/>, consulté le 18 février 2017.

Annexe 1 : Transcription d'un moment où le stagiaire sourd prend
connaissance d'un document écrit

26min20 à 26min46

F : C'est toujours le même principe, je peux vous le répéter encore une fois.

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : *(à son binôme) Il ne me regarde pas*

F : J'espère que ce sera la dernière. Vous pouvez le faire comme ça, sans rien

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE : *Qu'est-ce que je fais ? Je traduis ? C'est pour toi !*

ILSF : *Fais ce que tu ferais normalement !*

F : regarder, l'exercice, bien sûr, si vous avez en tête la règle. En revanche, si vous hésitez

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : (Lève la main) *(se penche vers la formatrice pour*

F : encore... Oui, mais

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE : *lui parler) N. ne me regarde pas, du coup, je ne traduis pas pour le moment...*

F : N. il n'est pas vraiment concerné. Sur le passé composé, à priori, il n'y a aucun soucis là-

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE :

F : dessus, sur ce thème-là en tout cas.

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE :

Annexe 2 : Transcription de l'échange entre l'ILSA et l'enseignante
par rapport à la dictée

01h05min12 à 1h09min50

F : Dictée. Sur l'autre page vous avez une petite dictée trouée. (*tend le document à*

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [DICTÉE]

F : *l'interprète*) Je vais vous lire... (*se tourne vers l'interprète*) Alors oui du coup c'est

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : (*prend le document*) Merci. (*pointage de la formatrice*) [LIRE] (ah) [DICTÉE]

F : toujours galère pour les dictées, puisque du coup, si vous épelez... (*gênée se retourne*

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [COMPLIQUER] [LANGUE DES SIGNES] [COMMENT] (*temps de pause*)

F : pour commencer la dictée) (regard interrogateur)

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [FRANCAIS SIGNÉ] [COMPRENDRE] [J'AI] [FRANÇAIS SIGNÉ] ?

ILSA : *On va faire du français signé*

F : Alors, donc il faut compléter, vous avez vu, vous avez par exemple le premier mot dans la

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : (pointe le document) [VU] [EXEMPLE] [1^{ER}]

F : dictée trouée, on n'a laissé que des lettres qui sont au milieu du premier mot, pour vous

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [PHRASE] [MOT] [J'AI] [MOT] [LETTRES] [MAJUSCULE] [A] [J] (pointe espace

F : aider un petit peu.

SE 1 :

SE 2 :

SS : [AUJOURD'HUI] [AUJOURD'HUI] [CA] ?

ILSA : entre A et J) [VOILÀ] Donc « aujourd'hui » par exemple

F : Exactement, le premier mot c'est aujourd'hui. Donc allez-y, vous écrivez

SE 1 :

SE 2

SS

ILSA : c'est ça ? [VOILÀ] [1^{ER}] [MOT] [AUJOURD'HUI] [ALLEZ-Y]

F : « aujourd'hui, il fait beau et chaud ». Vous complétez la phrase : « Aujourd'hui, il fait

SE 1 :

SE 2 :

SS : [AUJOURD'HUI] [BEAU] [CHAUD] ?

ILSA : [AUJOURD'HUI] [VOILÀ]

F : beau et chaud ». « Aujourd'hui », je n'accepterai évidemment aucune

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA :

F : faute, car vous avez comme mots d'habitude le droit de vous aider de vos documents, et

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : (regard interrogateur)

F : « aujourd'hui », il est sur la fiche des outils que vous devez apprendre par cœur depuis le

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA :

F : premier jour. Donc, aucune faute évidemment sur « Aujourd'hui ». Et vous avez le droit

SE 1

SE 2

SS :

ILSA : Ahh ! (sourit)

F : de regarder pour vous corriger.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [AFFAIRE] [MOT] [AUJOURD'HUI] [VEUT DIRE]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [TROMPER] [INTERDIT] [POURQUOI] ? [CHEZ] [LISTE] [MOT] [OUTIL] [LÀ]

F : Là, pour ceux qui ont besoin de vérifier,

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [REGARDER] [POUVOIR] [VOUS]

F : vous avez déjà trouvé votre fiche puisque vous avez classé, si ce n'était pas fait avant,

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [HÉSITER] [FICHE] [OUTIL] [PRENDRE] [TOUT DE SUITE] [POURQUOI]

F : dans vos classeurs et c'est dans les cinq premières pages, forcément que vous avez votre

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [AVANT] [CLASSEUR] [RANGER] [DOCUMENT] [FINI] [VEUT DIRE] [5]

F : fiche des mots outils. Donc, vous l'avez devant les yeux, « Aujourd'hui », pas d'erreur sur

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [PAGES] [DÉPART] [REGARDER] [TOUT DE SUITE] [AUJOURD'HUI *pointé*]

F : l'orthographe du mot.

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [TROMPER] [PEUT PAS] [ORTHOGRAPHE] [MOT] [TROMPER] [INTERDIT]

F : Sinon, je ne sais pas, je réfléchi à une punition douloureuse !

Donc

SE 1

SE 2

SS

ILSA : (*pointage des élèves*) [TROMPER] (oulala) [RÉFLÉCHIR] [PUNIR] (oulala)

F : « aujourd'hui, il fait beau et chaud ». C'est bon vous avez pu compléter la phrase ?

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA :

[1^{ER}][PHRASE][AUJOURD'HUI]

F : Les garçons vous faites comme vous pouvez. Si déjà vous arrivez à retrouver

SE 1

SE 2

SS :

ILSA : [I][L] [FAIRE] [BEAU] [ET] [CHAUD]

(*pointage élèves*)

F : « aujourd'hui », à bien l'écrire ce sera super. Deuxième phrase : « Alors », oh ne serait-

SE 1

SE 2

SS :

ILSA : [BON] ? [SUPER] ?

[DESSOUS]

F : ce pas un des mots invariable dont on a la fiche dans les premières pages ? Oh ben si sans

SE 1

SE 2

SS :

(*fronce les sourcils*)

ILSA :

[2^{ÈME}] [PHRASE] [BRAS TOMBENT labialise « alors »]

F : doute ! « Alors », mots invariable. Pareil, dans vos 5 premières fiches, vous allez tomber

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [SAIS] [MOT] [A] [BRAS TOMBENT labialise « alors »] (hic) [COMPRENDRE] ?

F : sur la liste des mots invariables.

« Alors...

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [VOUS] [J'AI] [FICHE] [DÉPART] [5 PAGES] [J'AI] [MOT] [CHANGE] [PEUT]

F :

...Je vais me promener au soleil

SE 1

SE 2

SS :

[ACCORD] ? [PEUT] [RÉPÉTER] ?

ILSA : PAS] [BRAS TOMBENT labialise « alors »] (*lève la tête*) (non, non) /BRAS

F : « Alors je vais me promener au soleil. »

Oh, « Au », fiche des mots outils.

SE 1

SE 2

SS

ILSA : TOMBENT labialise « alors »] [JE] [ALLER labialise « vais »] [ME] [PROMENER]

F : Pareil, pas d'erreur possible. « Soleil », bon, là il peut y avoir de petites erreurs. « Soleil ».

SE 1

SE 2

SS

ILSA : (*regarde la fiche*) [SOLEIL labialise « au soleil »] [VÉLO] [PAS] [VOITURE]

F :

« en vélo...

SE 1 :

SE 2 :

SS : [VOITURE] ?

ILSA : labialise « auto »] (ah)... (réfléchit) [J'AI] [MOT] [DERNIER] [MOT] [V][O][I][T]

F :

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSA : [U][R][E] [NON] [AUTRE] (non) *Ah super (cherche le mot)*

ILSE : *Il est marqué au tableau*

F : Voilà, « vélo », pas d'erreur possible non plus.

SE 1 : *J'ai pas compris, je vais faire n'importe*

SE 2

SS :

ILSA :

F : On complète les phrases là S. « Alors, je vais me promener au soleil en

SE 1 : *quoi là...*

SE 2

SS :

ILSA :

F : vélo, pas en auto. » « ...pas en auto ». (à ILSA) Et oui...

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSA : (à ILSE) *Si je lui fait « voiture », ça marche pas...*

F : C'est oui... (réfléchit) Non, ça marche pas... (sourit) Non ça marche pas...

SE 1

SE 2

SS

ILSA : *Et non... (sourit) Et non...*

F : OK. Troisième phrase. « Donne-moi quelque chose de beau... » « Donne-moi quelque

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [3^{ÈME}] [3^{ÈME}] [DONNER MOI]

F : chose ... »

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [3^{ÈME}] [PHRASE][DONNER MOI] [CHOSE labialise « quelque »] (*pas contente*)

F : « ...de beau... »

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [Q][U][E][L][Q][U][E] [CHOSE] [D][E] [BEAU]

F : « Quelque chose », pareil, « quelque chose de joli »

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : (*regarde le document, soupire et rigole*) [3^{ÈME}] [PHRASE] [1^{ER}] [1 SENS]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [Q][U][E][L][Q][U][E] [CHOSE] [D][E] [BEAU] [ENSUITE] [Q qui tourne et

F :

SE 1 :

Avant « joli », il y a des

SE 2 :

SS

ILSA : labialise « quelque »] [CHOSE] [D][E] [BEAU labialise « joli »]

F : Donc, « donne-moi quelque... » ça vous l'avez. « Chose », vous avez la

SE 1 : *mots ?*

SE 2 :

SS

ILSA :

F : première lettre. « De beau », vous avez la première lettre de « beau ». « Quelque chose »

SE 1 :

SE 2

SS

ILSA : [VEUT DIRE] [C *pointé*] [VEUT DIRE] [CHOSE] [D][E] [B BEAU] [Q qui tourne

F : encore On répète, oui. « De joli, pour mon oiseau. »

SE 1 : *Ah, d'accord*

SE 2 :

SS :

ILSA : labialise « quelque »] [C] [CHOSE] [D][E] [J BEAU labialise « joli »] [POUR]

F : « Pour mon oiseau ».

SE 1 :

SE 2 :

SS : [POUVOIR] [RÉPÉTER] [PHRASE] [2] [VÉLO] ?

ILSA : [MON] [OISEAU]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [E][N] [V] [VÉLO] [NON] [NON labialise « pas »] (*attend*) [1^{ER}] [SOLEIL] [E][N]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [VÉLO] [NON labialise « pas »] [E][N] [A pointé VOITURE labialise « auto »] [A

F :

SE 1

SE 2

SS :

ILSA : *pointé*] (*regard interrogateur*) [DERNIER] [MOT] [VOITURE labialise « auto »]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : (*regard interrogateur*) [BON] ?

Annexe 3 : Transcription d'un passage d'échange direct entre le stagiaire sourd et l'enseignante

3h20min00 à 3h23min35

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : *(vient au bureau de la formatrice avec un document) (dit quelque chose à l'oral à la*

ILSF :

F : (oui oui) *(pointe le document)* Ca et ça ? Pas la même

SE 1 :

SE 2 :

SS : *formatrice)* *(dit quelque chose à*

ILSF : *(tous deux communiquent sans interprète)*

F : Oui oui oui oui. Oui. Pareil. C'est difficile ? Ah oui ?

SE 1 :

SE 2 :

SS : *l'oral)* Difficile

ILSF :

F : Ca *(se tourne vers l'interprète)* Alors là du coup, j'ai besoin de vous.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSF : *Oui. Si, si, je*

F : Ça c'est pour expliquer... « Le tien », c'est justement pour expliquer que c'est

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSF : *suis là. (pointage feuille et lit)*

F : « ton », qu'on doit utiliser un possessif. C'est pour bien mettre en évidence qu'on doit

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSF : [L][E] [T][I][E][N] [VEUT DIRE] [TON] [VEUT DIRE] [BESOIN] [TON]

F : utiliser un possessif.

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSF : [CONTRASTE] [UTILISER] [TON] [T][O][N] [VEUT DIRE] [P][O][S][S][E][S]

F : C'est pour ça qu'on remplace « ton dessin » par

SE 1 : *T.*

SE 2

SS

ILSF : [S][I][F] [VEUT DIRE] [TON][SON][MON] [CA] [PI] [C'EST POUR CA]

F : « le tien ».

SE 1 : *Tu peux faire une photo pour moi, sur le tableau, là-bas ?*

SE 2 :

SS :

ILSF : [EXEMPLE][T][O][N] [DESSIN] [COMME] [REPLACE] [L][E] [T][I][E][N]

F :

SE 1 : *(tend son portable)*

SE 2 : *Attends je peux pas prendre la photo là. Il faut que je fasse le tour.*

SS : [DONNE] [PROGRAMME] [V labialise un mot] [PROGRAMME] [V

ILSF : (regard interrogateur)

F :

SE 1 : *Fais une photo pour moi. Tiens. (pose le portable sur la table)*

SE 2 :

SS : labialise un mot] [V][O][L] [UN PEU] [QUAND

ILSF : (regard interrogateur) Ah le projet Voltaire

F : Ah c'est vrai ? D'accord.

SE 1 : *Attends, j'attends...*

SE 2 :

SS : MÊME] [UN PEU] [DIFFICILE]

ILSF : j'ai... c'est quand même un peu difficile... [VRAI] [SENTIR]N

F : Et là, on est sur le « projet Voltaire » ou pas ?

SE 1 : *Fais-moi une photo sur le tableau. Attends je te*

SE 2

SS :

ILSF : [DIFFICILE] [JUSTE] (pointage exercice) [PROGRAMME] [V] ?

F : Parce que je ne reconnais pas.

SE 1 : *donne ça. Ah c'est loin... (s'adresse à l'ILS)*

SE 2 : *Ah c'est trop loin...*

SS : (montre le portable à la formatrice)

ILSF :

F :

SE 1 : *Tu peux faire passer le portable s'il te plaît, à T ? Fais-moi une photo s'il te plaît*

SE 2 :

SS

ILSF : *Oui*

F :

SE 1

SE 2

SS : (*pointe le portable*) **[DIFFICILE]** (*pointe le portable*)

ILSF : Ça c'est un peu difficile.

F : Ah oui ? En fait, ça c'est « de »

SE 1

SE 2

SS : **[JAMAIS VU]** **[D]['][E][N] [VEUT DIRE] [DANS]**

ILSF : Ça, j'ai jamais vu. **[VEUT]**

F : Il n'a jamais vu. Mais est-ce que

SE 1

SE 2

SS : **[CORRECTION] [AUTRE] [D]['][E][N]**

ILSF : **DIRE] [D] ['][E][N] [VEUT DIRE] [D] [NON] [DIFFÉRENT] [DANS]**

F : vous comprenez l'explication qu'on vous donne ?

SE 1

SE 2

SS

ILSF : **[D][A][N][S] [D][E] [E][N] [COMPRENDRE] (*pointage portable*) [EXPLICATION]**

F :

SE 1

SE 2

SS : (*lit la phrase*)

ILSF : **[PHRASE] [COMPRENDRE] ? (*pointage portable*) [COMPRENDRE]**

F :

SE 1

SE 2

SS : *(lit la mauvaise phrase)*

(lit la bonne phrase)

ILSF : *(repointe la bonne phrase)* [COMPRENDRE] ?

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [VEUT DIRE] [QUOI] [D]['][E][N] ?

ILSF : Ca veut dire quoi « d'en » « d » « ' » « e » « n » ?

F : Est-ce que vous comprenez le mot « la contraction de « de » et « en » » ? « D'en » = De +

SE 1

SE 2

SS :

ILSF : [VEUT DIRE] [DE] + [EN]

F : En.

SE 1

SE 2

SS :

ILSF : [SYNTHÈSE] [D][E][E][N] [E E] [E sur E] [UNIQUE] [C'EST POUR CA] [D]

F :

SE 1

SE 2

SS : [VEUT DIRE] [DANS] [PAS] [BON]

ILSF : ['][E][N] [COMPRENDRE] ?

Ça veut dire que « dans » « d » « a »

F : Non.

SE 1

SE 2

SS

ILSF : « n » « s » c'est pas bon ?

[NON] [JUSTE]

Annexe 4 : Transcription d'un passage d'échange direct entre ILSB et
stagiaire sourd

52min30 à 53min58

F : Est-ce qu'il est au

SE 1 : *Le son « oi » c'est obligé que ce soit au commencement du mot ?*

SE 2 :

SS

ILSB : (*pointage SE*) [SON] [O][I] [IL FAUT] [MOT] [DÉBUT] [SON] [O][I] [PI]

F : début forcément ? Non, il peut être n'importe, au milieu, à la fin

SE 1 : *Oui* *D'accord. « Roi ».*

SE 2 :

SS :

ILSB : [DÉBUT] [OU] [FIN] [MOT] ? [NON] [MOT] [POUVOIR] [SON] [POUVOIR]

F :

SE 1 : « Bois » *Un*

SE 2 :

SS

ILSB : [DÉBUT] [FIN] [MILIEU] [MOT] [SON] [O][I] [MÊME] (*pointage tableau*) [ROI]

F : Comment je l'écris « bois » ?

SE 1 : « morceau de bois » « B » « O » « I »

SE 2 :

SS :

ILSB : [BOIS] [COMMENT] [ÉCRIRE] [ORTHOGRAPHE] [BOIS] ?

F : Comme ça ? « S » oui. « Boisé ». Pensez à « une étendue boisée ».

SE 1 :

SE 2 :

SS : [B][O][I][S]

ILSB : « B » « O » « I » « S » [S] [JUSTE] [PENSER] [PI] [ARBRE] [ARBRE]

F : C'est pas le genre d'adjectif qu'on utilise tous les jours, mais « le bois », vous avez « une

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSB : [SURFACE] [BOIS] [B][O][I][S][É][E][PI][SURFACE] [ARBRE] [ARBRE] [DIRE]

F : étendue boisée » « Mémoire » oui.

SE 1 :

SE 2 : « Mémoire »

SS

ILSB : [SURFACE] [B][O][I][S][É][E] (*pointage SE*) [MÉMOIRE] [JUSTE] [MOT]

F : « Loisirs »

SE 1 : « Loisirs »

SE 2

SS

ILSB : [MÉMOIRE] [JUSTE] (*pointage tableau*) (*pointage SE*) (tend l'oreille)

F : Je le mets au pluriel parce que ça s'écrit le

SE 1 :

SE 2 :

SS : [L][O][I][S][I][R][S] [BARRE]

ILSB : [LOISIRS] [L][O] (oui) [PLURIEL]

F : plus souvent au pluriel, pas toujours. On peut dire « un loisir » au singulier aussi.

SE 1 :

SE 2 :

SS : [BARRE et labialise quelque chose] [P][O][I][R][E][A][U]

ILSB : (regard interrogateur) Poi... Ah, « Poireau »

ILSE : Poi... reau

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [POIREAU] [COMMENT] [SIGNE] ?

ILSB : *Merci.* Pardon, le légume, le « poireau ». Poireau, ça

F : Poireau.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSB : se signe comment ? Voilà, c'est ça le signe de « poireau »

ILSE : [POIREAU]

F : Pareil je le mets au singulier, mais si je mange « des poireaux », comment je l'écris ?

SE 1

SE 2

SS :

ILSB : déjà. [POIREAU] [PAREIL] [UN] [NOTE] [PI] [MANGE] [PLUSIEURS]

F : « X » tout à fait.

SE 1 : « X »

SE 2 :

SS :

ILSB : [POIREAU] [ÉCRIT] [ORTHOGRAPHE] [FIN] [X]

Annexe 5 : Transcription d'un passage mettant en évidence des indications contextuelles

01h01min19 à 01h09min44

F : Maintenant, il faut en choisir deux dans le groupe comme vous êtes trois. Un qui fait le

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [IL FAUT] [CHOISIR] [PI] [3] [CHOISIR] [2]

F : supérieur hiérarchique, et l'autre qui explique ce qu'il s'est passé. Juste à l'oral, faire cet

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [PERSONNE PERSONNE] [ESSAYER] [SITUATION] [FAUX] [COMME]

F : échange-là, pour voir si on a tous les éléments et si on peut passer après à la phase rédiger

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [2 PERSONNES FACE À FACE] (*pointe 1er personnage*) [LÀ] [CHEF]

F : un texte, type vraie déclaration.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [SUPÉRIEUR] (*pointe 2^{ème} personnage*) [TÉMOIN] [OU] [VICTIME] [COMME]

F : Les filles, on commence ? Qui fait le chef ?

SE 1 :

SS :

ILSD : [AJOUTER][INFORMATION] [PRÉCIS] [POUVOIR] [CORRIGER]

F : tient et si on a tous les éléments et si on voit l'enchaînement des événements.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [ORTHOGRAPHE] [EXPRESSION] [VOIR] [PI] [LOGIQUE] [ÉVÉNEMENT]

F : ET puis, surtout, moi je vais écouter pour voir si vous utilisez bien l'imparfait, le passé

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [PROCESSUS] (*pointage formatrice*) [MOI] [ÉCOUTER] [PI] [UTILISER] [BIEN]

F : composé et tout ça. Il y a plusieurs choses qui se jouent derrière ! Donc

SE 1 : *Ahhhhh*

SE 2 : *Le piège !*

SS :

ILSD : [PASSÉ labialise « imparfait »][I][M][P][A][R][F][A][I][T][OU][PASSÉ][MOT]

F : voilà, on va juste voir si on est ok. Donc, H. fait la chef, et qui d'autre ? On peut se mettre

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : MOT] [ETC.] [PI] [EXPRESSION] [JUSTE] [OK] ? (*pointage SE*) [CHEF] [RÔLE]

F : à deux, on peut s'entraider. Allez-y !

SE 1 : *On commence ?*

SE 2

SS

ILSD : (*pointage SE*) [2] [POUVOIR] [2] [AIDER] [AIDER] (*pointage SE*)

F :

SE 1 :

SE 2

SS

ILSD : [COMMENCER] (*pointage formatrice*) [LAISSER]

F : Alors, « bonjour chef ! Vous allez bien ? » Pourquoi vous venez le voir

SE 1 : *Oui, j'ai 10h30*

SE 2

SS

ILSD : (*pointage SE*) [OUI][MOI][10h30](*pointage formatrice*) [NON][BONJOUR] [CHEF]

F : d'abord ?

Et chef, chef, on répond, on est poli !

SE 1 : *Ah, oui.*

SE 2

SS

ILSD : [RENCONTRER] (POURQUOI) ? (*pointage SE*) [OUI] [PARDON] [BONJOUR]

F :

SE 1 : *Ce que j'ai fait aujourd'hui, j'ai mis à chauffer, j'ai mis les entrées.*

SE 2 : *Bonjour F.*

SS

ILSD : [CHEF] [RÉPONDRE] [IL FAUT] [RESPECTER] [BONJOUR] [F] (*pointage SE*)

F : Faites comme si vous vous aviez eu

SE 1 : *Les desserts. Non, c'est pas ça, c'est pas ça.*

SE 2 : *C'est pas ça, c'est pas ça !*

SS

ILSD : [QUE FAIRE] *Pardon ? J'ai pas compris...* [DESSERT] [ENTRER] [CUISINE]

F : un accident, et là, vous tapez à la porte du chef. Donc on commence par là (*tape sur la*

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [CHAUFFER] [DESSERT] [ENTRER] (*pointage formatrice*) [NON] [ACCIDENT]

F : *table*)

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [CA ARRIVE] [TAPER PORTE] [COMME] [IMAGINER] [VRAI] [ACCIDENT]

F : Ah, vous n'attendez pas qu'il vous invite à entrer, vous

SE 1 : *Bonjour chef!*

SE 2 : *Bonjour !*

SS :

ILSD : [CHEF] [ENTRER] [TAPER PORTE] [BONJOUR] [CHEF] [ENTRER] [DIRECT]

F : entrez d'office ? Je ne sais pas quelles sont vos pratiques ! Peut-être !

SE 1 : (*rigole*)

SE 2 : (*rigole*)

SS :

ILSD : (*pointage SE*) [ATTENDRE] [MIEUX] [ENTRER] [POUVOIR] [SAIS PAS]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [HABITUDES] [TON] [PEUT ÊTRE] [OUI] [POUVOIR] (*pointage SE*) [RIRE]

F : (*tape sur la table*)

SE 1 : *Oui, merci. Bonjour, chef*

SE 2 : *Vous pouvez rentrer* *Bonjour, F.*

SS

ILSD : [TAPER PORTE] (*pointage SE*) [POUVOIR] [ENTRER] [OUI] [MERCII]

F :

SE 1 : *Oui, s'il vous plaît parce que hier, hier, j'ai été chauffer le légume et la viande dans le*

SE 2

SS

ILSD : [BONJOUR] [CHEF] (*pointage SE*) [BONJOUR] [F] (*pointage SE*) [OUI] [S'IL]

F :

SE 1 : *four. Après, en sortant la barquette de le four, de le four, après il y a la barquette qu'il*

SE 2

SS

ILSD : VOUS PLAIT] [PARCE QUE] [HIER] [MOI] [CHAUFFER] [LÉGUME] [VIANDE]

F :

SE 1 : *est ouvert.*

Après, j'étais brûlée.

SE 2 :

SS

ILSD : [OUVRIR FOUR] [FOUR] [D][E] [L][E] [FOUR] [RECTANGLE labialise]

F :

SE 1 :

SE 2 : *Je me suis brûlée*

SS

ILSD : "barquette"] [PRENDRE] [OUVRIR] [APRÈS] [AVOIR] [ÊTRE] [BRÛLER]

F :

SE 1 : *Je me suis brûlée. Je me suis brûlée de la main.*

SE 2 :

SS

ILSD : (*pointage SE*)[JE][M][E] [ÊTRE] [BRÛLER] (*pointage SE*) [JE] [ÊTRE labialise]

F :

SE 1 :

SE 2 : *C'est-à-dire, la barquette, vous l'avez vérifiée avant de le mettre au four ou... ?*

SS :

ILSD : « me »] [BRÛLER] [D][E] [L][A] [MAIN] (*pointage SE*) [VEUT DIRE]

F :

SE 1 : *Oui, j'ai regardé il est bien fermé.*

SE 2 : *Et c'est en chauffant qu'il s'est...*

SS :

ILSD : [RECTANGLE] [FOUR] [AVANT] [CONTRÔLER] ? (*pointage SE*) [OUI] [BIEN]

F :

SE 1 : *J'ai mis 45 minutes à chauffer. Après en sortant, après, comme j'ai pris la température*

SE 2 :

SS :

ILSD : [FERMER] (*pointage SE*) [TOURNER BOUTON] [4][5] [MINUTE] [CHAUFFER]

F :

SE 1 : *je peux sortir la barquette, il était ouvert, il était claqué.*

SE 2

SS :

ILSD : [LAISSER] [MOI] [TEMPÉRATURE] [CONTRÔLER] [OUVRIR FOUR]

F :

SE 1

SE 2 : *Claqué ?*

SS

ILSD : [PRENDRE] [OUVRIR] [EXPLOSER labialise « claquer »] (*pointage SE*)

F :

SE 1 : *Oui, il y a le film il s'est ouvert. Après, en le sortant du*

SE 2 : *Parce que le film s'est ouvert ?*

SS :

ILSD : [C][L][A][Q][U][É] ? [FILM] [OUVRIR] (*pointage SE*) [OUVRIR]

F :

SE 1 : *four, il m'a renversé sur la main. Après, j'ai brûlé de la main.*

SE 2

SS

ILSD : [APRÈS] [SORTIR FOUR] [APRÈS] [POSER MAIN labialise « renverser »] [SUR]

F :

SE 1 : *Non, c'est pas ça ? C'est pas ça ?*

SE 2 : *D'accord. (rigole)*

SS :

ILSD : [MAIN] [APRÈS] [ÊTRE] [BRÛLER] [D][E][L][A] [MAIN] (*pointage SE*) [RIRE]

F :

SE 1 : *Oui, oui, oui, il est témoin. Après il m'a*

SE 2 : *Et, votre responsable d'office, il était à côté ? Il a fait quoi ?*

SS

ILSD : [PAS] [CA] ? [QUOI] ? (*pointage SE*) [TON] [RESPONSABLE] [PROCHE] ?

F :

SE 1 : *fait de l'eau froide sur la main, il m'a fait même des glaçons. Après il a téléphoné tout*

SE 2

SS :

ILSD : (*pointage SE*) [OUI] [PERSONNE] [TÉMOIN] [APRÈS] [LUI-MÊME] [FAIRE]

F :

SE 1 : *de suite à la cuisine centrale.*

SE 2

SS

ILSD : [D][E] [EAU] [FROID] [COULER SUR LA MAIN] [APRÈS] [FAIRE] [GLACE]

F :

SE 1 :

SE 2 : *Après, c'est elle qui vous a*

SS :

ILSD : [APRÈS] [TOUT DE SUITE [TÉLÉPHONER] [CUISINE] [CENTRALE]

F :

SE 1 : *Oui, c'est elle. Elle me dit « il faut monter à la centrale comme ça ».*

SE 2 : *dit de monter ?*

SS

ILSD : [APRÈS](regard interrogateur)[LUI-MÊME][INFORMER][ALLER][CHEZ] ? [OUI]

F :

SE 1 : *Et après j'ai été à l'hôpital. (rigole) C'est bon ça ?*

SE 2 : *Et, vous voulez qu'on remplisse le*

SS :

ILSD : [APRÈS] [JE] [ALLER] [CHEZ] [HÔPITAL] (*pointage SE*) [BON] ? (*pointage SE*)

F :

SE 1 : *Oui, oui, on sait jamais, comme ça il y a témoin.*

SE 2 : *papier de déclaration ?*

SS

ILSD : [VOULOIR] [NOUS] [R][E][M][P][L][I][R] [L][E] [PAPIER] [FEUILLE]

F :

SE 1 : (rigole)

SE 2 : *D'accord, on va le faire.* (rigole)

SS :

ILSD : [DÉCLARER] (*pointage SE*) [OUI] [PI] [MIEUX] [COMME] [AVOIR] [TÉMOIN]

F : Super ! OK ?

SE 1

SE 2

SS

ILSD : (*pointage SE*) [OK] [VA VA] [FAIRE] [RIRE] [SUPER] [OK] ?

F : Est-ce qu'on a tous les événements ? Est-ce qu'on voit la succession des événements ?

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [GLOBAL] (SITUATION) [PROCESSUS]

F : Pourquoi elle s'est brûlée ? Oui. On toute la succession des

SE 1

SE 2 : *Oui !*

SS

ILSD : [COMPRENDRE] ? [COMMENT] [BRÛLER] ? [POURQUOI] [BRÛLER] ?

F : événements. On a la description. Maintenant, qu'est-ce qu'on peut dire pour améliorer un

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [OUI] [INFORMER] [SOUPLE] [AVOIR] [EXPLIQUER] [PROCESSUS]

F : petit peu ? Qu'est-ce qu'on peut dire ? Quel commentaire on peut faire ?

SE 1

SE 2 :

C'est à dire

SS

ILSD : [ÉVÉNEMENT] [ACCIDENT] (*pointage formatrice*) [COMMENT] [POUVOIR]

F :

SE 1 :

SE 2 : *c'est une... Il faut remonter des infos à la production pour signaler comme quoi*

SS :

ILSD : [DONNER] [MIEUX] ? [EXPLIQUER] [AJOUTER] [POUVOIR] (*pointage SE*)

F :

SE 1

SE 2 : *Ca trouve qu'il y a des barquettes qui ne sont pas bien fermées, dans les cantines.*

SS

ILSD : [IL FAUT] [INFORMER] [CHEZ] [PRODUCTION] [INFORMER] [DONNER]

F :

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [COMME] [AVOIR] [RECTANGLE] [FERMER] [NON] [BON] [POUVOIR] [CHEZ]

F : D'accord, ok.

SE 1

SE 2

Parce que ça arrive

SS

ILSD : [CANTINE] [IL FAUT] [INFORMER] [PRODUCTION] [COMME] [CORRIGER]

F : D'accord.

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [MIEUX] (*pointage SE*) [POURQUOI] [VRAI] [CA ARRIVE] (*pointage formatrice*)

F : Alors, ça oui, vous êtes dans la solution pour ne pas que ça se reproduise. Et moi j'étais

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [ACCORD] [ESSAYER] [TROUVER] [SOLUTION] [ÉVITER] [REFAIRE]

F : beaucoup plus terre à terre, c'était pour améliorer la façon dont ça a été dit, qu'est-ce

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [ACCIDENT] [OK] [MOI] [PLUS] [QUESTION] [AFFAIRE] [PROCESSUS]

F : qu'on peut suggérer ?

Qu'est-ce qui n'était pas très

SE 1 :

C'était pas très clair

SE 2

SS

ILSD : [EXPRESSION *pointé*] [COMMENT] [MIEUX] [POUVOIR] (*pointage SE*) [FLOU]

F : clair ? Soyons précis, qu'est-ce qui n'était pas très clair ?

SE 1 :

C'est... Je sais pas.

SE 2

SS :

ILSD : (*pointage formatrice*) [QUOI] [PRÉCIS] [FLOU] ? [NON] [CLAIR] [PRÉCIS]

F : Le vocabulaire !

Le vocabulaire n'était pas très clair.

SE 1

Ah, oui, voilà

SE 2

SS

ILSD : [QUOI] (*pointage SE*) [SAIS PAS] (*pointage formatrice*) [VOCABULAIRE]

F : Quand vous dites « ça a claqué », on sait pas. Après, vous l'avez expliqué. Donc, si on

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [VOCABULAIRE] [FLOU] [UN PEU] [DIRE] [C][A] [A] [EXPLOSER labialise]

F : reprend les phrases. Bon, vous parlez au passé. Donc, ça s'est bien. Sauf que la confusion

SE 1

SE 2

SS

ILSD : « claqué »] [C][L][A][Q][U][É] [APRÈS] [EXPLIQUER] [DONNER]

F : elle est encore entre imparfait et passé composé. Qu'est-ce que j'étais en train de faire

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [COMPRENDRE] [MIEUX] [REVENIR EN ARRIÈRE] [PHRASE] [PASSÉ]

F : c'est de l'imparfait.

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [UTILISER] [OUI] [BIEN] [MAIS] [SOUVENT] [QUOI] ? [FLOU] [PASSÉ]

F : Et ce qu'il s'est passé, les actions c'est du passé composé.

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : labialise « imparfait »] [I labialise « imparfait »] [OU] [PASSÉ] [MOT MOT] *Alors,*

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSD : *qu'est-ce que j'ai fait, pardon parce que je suis obligée de beaucoup épeler pour...*

F : Donc, ce que j'étais en train de faire, c'est de l'imparfait, et les actions, les événements, ce

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [PASSÉ] [J]['] [É][T][A][I][S] [EN COURS] [FAIRE] [PASSÉ]

F : qu'il s'est passé, c'est du passé composé. « J'étais chauffer ». Attention de mettre tous les

SE 1

SE 2

SS

ILSD : labialise « imparfait »] [AVOIR] [MOT MOT] [PASSÉ] [MOT MOT labialise

F : mots : « j'étais en train de chauffer ». Ou, tout simplement : « Je chauffais ». Je le réécris

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : « composé »] [EXEMPLE] [PASSÉ labialise « j'étais »] [EN COURS] [CHAUFFER]

F : pour vous le rappeler un petit peu. Là on est dans la description des circonstances, du

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [OU] [SIMPLE] [JE] [CHAUFFER] [C][H][A][U][F][F][A][I][S] [ÉCRIRE]

F : contexte, et donc c'est de l'imparfait.

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [MIEUX] [CA] [POUVOIR] [UTILISER] [LES DEUX] [SENS] [SENS]

F : *(écrit au tableau)*

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [SITUATION] [DESCRIPTION] [CA] [MIEUX] [QUOI] ? [PASSÉ labialise]

F : Comme ça on en profite pour réviser aussi les

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : « imparfait » [I][M][P][A][R][F][A][I][T] [UTILISER] [PROFITER] [RÉVISER]

F : terminaisons de l'imparfait. Donc, « je chauffais ». « Chauffer » à l'imparfait, quelqu'un

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [PASSÉ labialise « imparfait »] [JE] [CHAUFFER] [PASSÉ]

F : se rappelle la terminaison ou pas ?

Voilà. « Je chauffais »

SE 1 : « AI »

SE 2 « S »

SS :

ILSD : [COMMENT] [FIN] [RAPPELER] ? (*pointage SE*) [A][I] (*pointage SE*) [S] [PASSÉ]

F : Ou « j'étais en train de chauffer », infinitif

SE 1

SE 2 :

Ou « je sortais les barquettes du four ?

SS

ILSD : [JE] [CHAUFFER][OU][ÊTRE] [J]['] [E][T][A][I][S] [E][N] [T][R][A][I][N] [D][E]

F : Oui, oui.

(écrit au tableau) « J'étais en train de chauffer » Donc

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [EN COURS] [D][E] [CHAUFFER] (*pointage SE*) [SORTIR DU FOUR]

F : on retrouve la même chose là : « j'étais en train de » donc c'est de l'imparfait. On dit

SE 1

« AIS »

SE 2

SS

ILSD : [RECTANGLE] (*pointage formatrice*) [OUI] (*pointage tableau*) [MÊME] [PASSÉ]

F : exactement la même chose : « je chauffais » ou « j'étais en train de chauffer les

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : labialise « imparfait » [I][M][P][A][R][F][A][I][T] [MÊME] [SENS] [QUOI] ?

F : barquettes ». « Dans le four », comme ça on est précis. Donc, « hier, à telle heure »,

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [RECTANGLE labialise « barquette »] [CHEZ] [L][E] [FOUR] [CHAUFFER]

F : puisqu'il nous manquait l'heure...

« à 10h30, j'étais en train de chauffer les

SE 1 :

10h30

SE 2

SS :

ILSD : [PRÉCIS] [PLUS] [HIER] [A] [HEURE] [8H] [10H30] [ÊTRE labialise « j'étais »]

F : barquettes dans le four. »

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [EN COURS labialise « en train de »] [CHAUFFER] [L][E][S] [RECTANGLE]

F :

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : labialise « barquette »] [CHEZ] [L][E][FOUR]

Annexe 6 : Transcription interview ILSA

E1 : Peux-tu te présenter ?

ILSA1 : Je suis A. T., je suis interprète à l'A. depuis 8 ans.

E2 : Tu te définirais plutôt comme une jeune diplômée ou plutôt comme une interprète expérimentée ?

ILSA2 : Non, plus une jeune diplômée. Je dirais que je commence à être expérimentée. Oui. Je me sens plus à l'aise dans mes baskets.

E3 : Je souhaiterais revenir sur ce que l'on a fait aujourd'hui. Comme je te l'expliquais plus tôt, il ne s'agit pas de juger ce qui a été fait mais plutôt de ne pas me tromper dans mon analyse. Tu ne traduis pas toujours quand N. ne te regarde pas, il y a des fois où tu traduis, des fois non, il arrive que tu demandes à ce qu'on l'appelle pour pouvoir traduire...Comment fais-tu ton choix ?

ILSA3 : Je fais mon choix en fonction de ce qui me semble important ou pas. J'ai conscience qu'en formation on nous dit que ça n'est pas à nous de choisir ce qu'on doit traduire ou pas. Ceci dit, dans des formations un peu pédagogiques comme celle-ci, qui sont finalement proches du scolaire, on est amené à devoir faire un choix et je pense qu'en tant qu'adulte tout simplement, on est capable de savoir si une information est particulièrement importante ou pas. Après, lorsque je ne traduis pas, c'est parce que N. a souvent la tête baissée en train de travailler, que j'estime qu'il a les compétences nécessaires et que les explications qui sont en train d'être données ne lui apporteront rien. Je choisis alors de ne pas le déranger car il s'agit d'une information qui ne lui apportera pas d'intérêt. Peut-être que je me trompe...et puis parfois il y a des informations qui concernent tout le monde et là j'estime que, oui, ça peut être utile pour lui.

E4 : Et concernant le choix de le faire appeler par quelqu'un ou de faire de la consécutive, comment tu choisis ? Il arrive que tu traduises la formatrice ensuite, seulement au moment où il regarde...

ILSA4 : Si je le fais appeler par quelqu'un, c'est soit parce que je sais que je ne vais pas retenir, soit parce que c'est trop long, soit parce que c'est trop compliqué, soit c'est parce que c'est là tout de suite qu'il faut que je lui dise. Parfois, il y a des informations que l'on peut donner après coup parce qu'il s'agit d'une règle générale par exemple alors que s'il s'agit de l'exercice qui

est en train d'être fait à ce moment-là, il faut le traduire tout de suite sinon après ça n'a plus d'intérêt.

E5 : C'est une formation où tu utilises beaucoup le français signé, la dactylogogie, la labialisation très forte...Pour quelles raisons ?

ILSA5 : Et bien parce que c'est du français. La labialisation je l'ai beaucoup utilisée aujourd'hui parce qu'il y avait une phrase où ils employaient les mots « beau » et « joli » et je ne pouvais pas les épeler car il s'agissait d'un exercice sur l'orthographe donc si je les épelle, je donne la réponse. Du coup, j'espérais qu'en donnant le signe pour qu'il ait le sens et le mot labialisé, il puisse comprendre le mot qui était nécessaire. Concernant le français signé, c'est simplement parce que nous sommes dans un cours de français et plus particulièrement de grammaire, et si on le fait en langue des signes pure, la phrase n'aura du coup pas la bonne syntaxe.

E6 : Tu ne coupes pas forcément les stagiaires entendants quand ils parlent, quand tu ne comprends pas. Pour quelle raison ?

ILSA6 : Je pense au maximum les traduire. Peut-être que parfois je ne les ai pas interrompus car ils interviennent beaucoup en même temps et c'est vrai que du coup je traduis le premier que j'entends, que je comprends et peut être que les autres passent à la trappe. Je pense qu'il y a aussi le côté de choisir les informations pertinentes. Un peu comme quand je t'expliquais au début que je choisisais de traduire ou pas lorsqu'il a la tête baissée. Si je n'ai pas compris je ne sais pas mais quand parfois j'entends une bribe alors que j'en traduis déjà un, et qu'il s'agit d'une blague ou d'autre chose du coup je me dis « j'en traduis déjà un donc celui-là tant pis »...Et si je ne comprends pas, et là ça rentre en conflit avec mon métier, avec mon rôle, je ne traduis pas parce que je risque d'interrompre la personne à chaque fois et cela risque de la mettre à face à ses difficultés.

E7 : On s'est retrouvées embêtées aujourd'hui avec la dictée sur « aucun », sur « au soleil »...pour ne pas épeler, comment tu gères ce genre de situation ?

ILSA7 : Alors si cela avait été la première dictée, j'en aurais informé la formatrice en expliquant les difficultés qu'on a à traduire ce genre de choses et au sourd aussi je pense parce qu'il nous voit en difficulté et c'est important qu'il sache pourquoi. Là je ne l'ai pas fait car ma binôme a déjà vécu ça, la formatrice est au courant. D'ailleurs, je crois que d'elle-même (la formatrice) a dit : « je sais que c'est compliqué pour vous » ou quelque chose d'approchant.

J'ai donc également supposé que N. le savait aussi. Du coup, après on fait avec les moyens du bord et on essaye d'utiliser tous les moyens à notre disposition pour que ça passe.

E8 : On a aussi eu beaucoup de phonétique aujourd'hui et il y a eu un moment, justement sur « aucun », la formatrice a dit : « ça s'écrit a-u-c-u-n parce qu'au féminin on dit aucune et en langue des signes on n'a pas cette différence entre le aucun et le aucune, on n'entend pas le « U » du coup c'est compliqué. De ce fait, tu penses que l'explication est quand même passée ?

ILSA8 : Je pense qu'elle est passée quand même parce que dans l'explication, de mémoire, je l'ai fait en dactylogogie, j'ai expliqué que c'était féminin avec « aucune » avec le son [U]. En plus, N. a l'air d'avoir un bon niveau en français donc il a de bonnes notions de bases de français. Donc oui je pense que l'explication est passée.

E9 : On a eu de la lecture aujourd'hui, sur le texte « Paris, terre d'envol ». Tu suivais le texte pour traduire et il est donc arrivé que tu sois en avance du fait de la syntaxe de la langue des signes. Puis la formatrice reprenait ensuite sur des notions que tu avais déjà exposées. Comment fais-tu dans ce cas-là ?

ILSA9 : Pour l'histoire de la lecture, en fait je ne savais pas quoi faire. Parce que je trouvais ça très difficile de suivre la personne qui lisait car c'était très difficile pour eux, du coup ça allait très lentement. Et suivre une personne qui butte sur un mot pendant une minute, moi je ne peux pas, enfin c'est très difficile de retranscrire ça. Après, je ne me voyais pas non plus lui dire de lire tout seul et de me retrouver les mains baissées pendant quinze minutes. Je ne pouvais pas non plus traduire le texte sans que personne ne le lise. De ce fait, j'ai fait un mixte de tout. J'ai fait en sorte de ne pas me retrouver les mains dans les poches pendant ce temps-là. Après du coup j'anticipais un peu, quand la formatrice parlait d'une notion que j'avais pu faire, je revenais en arrière, je zigzaguais un peu. Oui j'alternais un peu, c'était un peu le bazar, je ne savais pas trop comment faire en fait.

E10 : D'accord, et dans les situations où elle revenait en arrière pour corriger une erreur de grammaire ou de prononciation, tu le passais en dactylogogie ? En français signé ?

ILSA10 : Il me semble oui, en fait j'essayais de donner du sens au texte, de le faire vraiment en langue des signes et quand elle revenait sur une notion, celle-là je la reprenais, en précisant que je revenais en arrière ou pas je ne sais plus, en français signé pour insister sur la notion de français, de grammaire ou d'orthographe. En français signé ou en dactylogogie d'ailleurs.

E11 : Dernière question, sur le dernier exercice, il y a eu une sorte d'incompréhension entre N. et toi, ou si c'est N. qui n'avait pas compris quelque chose...du coup tu as coupé et tu as dit à la formatrice : « il y a une incompréhension avec N. ... ». Comment tu gères ça ? Pourquoi avoir informé la formatrice à ce moment-là ?

ILSA11 : Parce que j'ai essayé de le faire discrètement, bon ce n'est pas la question d'être discrète ou pas, mais rapidement en tout cas, de résorber le problème. Ensuite il s'est avéré que N. n'avait pas compris la deuxième consigne mais au début, il s'agissait d'une incompréhension entre nous deux, entre l'interprète et le sourd du coup je me suis dit que ce n'était pas la peine d'interrompre toute la classe pour ça. Raison pour laquelle j'ai essayé de résoudre ça rapidement, de lever l'incompréhension. En revanche, quand j'ai compris que ça n'était pas possible, je me suis dit que c'était mieux de faire preuve de transparence envers tout le monde. En plus, si je suis en train de régler le problème avec N. je ne traduis pas ce qu'il y a autour, du coup j'ai préféré interrompre, expliquer qu'il y a avait eu une incompréhension pour qu'on repose les choses clairement et qu'après ça reparte correctement.

E12 : Et du coup, il y a eu d'autres fois où des soucis d'incompréhension entre N. et toi ce sont produits et où tu n'as pas traduit, c'est pour cette même raison ?

ILSA12 : Effectivement si je considère que c'est un problème de signe à proprement parlé, je considère que ça n'est pas la formatrice qui va m'aider. Du coup, ça peut se régler en une demi-seconde même pas et simultanément à la traduction, donc je ne vais même pas perdre d'information car je mémorise ce qui est dit. Donc s'il me demande à quoi correspond tel signe, je lui réponds tout de suite comme ça c'est, pas transparent dans le sens où la formatrice ne s'en sera pas rendu compte mais dans le sens où ça n'interrompt pas la formation ou les autres stagiaires...

E13 : Pour terminer, tu t'es sentie comment sur la journée, avec la caméra ?

ILSA13 : Bien pas de soucis. En plus, là où elle est disposée (sur la table), ça ne fait un gros trépied face à tes yeux donc non pas de soucis.

E14 : Tu as des choses à ajouter ?

ILSA14 : Non, bon courage.

Annexe 7 : Transcription interview ILSB

E1 : Peux-tu te présenter ?

ILSB1 : Je m'appelle D. H., je suis une collègue interprète de l'A.

E2 : Tu es interprète depuis combien de temps ?

ILSB2 : Je suis interprète depuis 6 ans.

E3 : Et du coup, tu te qualifierais de jeune interprète, d'interprète expérimenté ou autre ?

ILSB3 : Entre les deux.

E4 : D'accord. Comme je te l'expliquais, je vais revenir sur les stratégies que tu as utilisées aujourd'hui en traduction. J'ai vu que tu utilisais beaucoup le français signé et la dactylologie. Pour quelle raison ?

ILSB4 : Parce que précédemment dans d'autres cours de français, je me suis souvent fait avoir en utilisant la langue des signes. Et ici, l'objectif est de transmettre le français, de bien utiliser les articles, l'orthographe, la bonne syntaxe. Avec la langue des signes on n'y est pas du tout. De ce fait, quand je sens que ce qui est important à faire passer c'est la syntaxe ou l'utilisation des articles, j'utilise le français signé mais aussi l'épellation des articles et tout ça.

E5 : Ok, et justement comment tu gères quand la formatrice donne un mot, que tu traduis en donnant le sens et qu'après elle (la formatrice) revient dessus en demandant aux stagiaires ce que le mot signifie. Comme par exemple aujourd'hui avec « les extrémités ». Tu as traduit en donnant le sens, puis ensuite elle a demandé : « que veulent dire *les extrémités* ? ». Comment tu gères cette situation ?

ILSB5 : Je reprends l'épellation du mot et je suis l'explication de la formatrice.

E6 : D'accord. Aujourd'hui il y a eu de la lecture. Du coup, quand c'est comme ça comment choisis-tu entre français signé et langue des signes ?

ILSB6 : Je ne me rappelle plus...Je pense qu'une première fois j'essaye de le faire en français signé donc je suis la syntaxe du français et quand ça se répète, je le fais en langue des signes pour qu'il ait d'abord la structure du français puis le sens global. Ou bien le contraire parfois. Je commence par le sens puis je le fais en français signé. Pour qu'il ait les deux.

E7 : D'accord. Tu traduis tout le temps même s'il ne regarde pas sauf par moments où tu t'arrêtes et tu attends qu'il regarde. Comment tu choisis entre ces deux stratégies ?

ILSB7 : Je pense qu'en général, je fais vraiment en sorte de traduire tout le temps. Après ça, quand je vois que je traduis 3 à 5 minutes dans le vide et qu'il ne raccrochera pas tout de suite, à ce moment-là j'arrête et je fais en sorte de reprendre un peu avant qu'il ne regarde à nouveau ou j'essaie de le faire appeler. Je fais donc en sorte de traduire tout le temps. Quand je vois qu'il est dans de l'écrit, qu'il a besoin de se concentrer et qu'après plusieurs signes, il ne regarde pas, je n'insiste pas parce que ça ne sert à rien de l'interrompre toutes les deux minutes. Ça dépend aussi si on l'a déjà interrompu toutes les deux minutes et que ça le fatigue, que ça le coupe dans sa concentration, à ce moment-là, je le laisse se concentrer. Par contre, si c'est quelque chose de vraiment important, je fais en sorte qu'il regarde. Mais sinon, je fais en sorte qu'il suive. En revanche, quand je sens que ça n'est pas nécessaire, d'autant plus que les sourds ne peuvent pas regarder le texte et l'interprète en même temps, je ne le coupe pas dans son travail, je veux lui permettre de le laisser travailler comme il le souhaite.

E8 : Comment tu utilises le document écrit que donne la formatrice ?

ILSB8 : Je jette d'abord un coup d'œil pour voir s'il y a des choses qui peuvent être compliquées à signer et puis aussi pour voir la syntaxe précise. Je jette donc un œil rapidement, puis si la personne sourde s'exprime en signant une phrase du texte je fais en sorte de l'avoir en langue des signes mais sinon je me sers du support pour être précise. Et dans ce cas où je le lis à la formatrice ou je lui montre.

E9 : Comment tu gères quand ils parlent tous ensemble ? Ou quand par exemple deux d'entre eux se sont mis à rire en décalé ?

ILSB9 : Peut-être qu'aujourd'hui j'ai été moins rigoureuse mais j'ai quand même fait en sorte de montrer qu'il y en avait deux qui parlaient. En général, je fais signe de reprendre...mais là la formatrice a coupé avant.

E10 : Il y a des fois où tu ne comprenais pas les stagiaires mais tu ne faisais pas répéter. Par exemple, lorsqu'on parlait du quatrième commandement justement avec M. qui a dit quelque chose que tu n'as pas compris...et après, il y a eu un autre exemple.

ILSB10 : Oui il y a eu une intervention je m'en souviens bien que la formatrice n'a pas compris et comme je m'en suis aperçue, je n'ai pas interrompu...et celui de M. je crois que c'était la même chose...parce que si je ne comprends pas, j'interromps en général. Et comme là, la formatrice n'avait pas compris non plus et qu'elle a demandé de répéter, je n'ai pas coupé.

E11 : Il y a des moments où tu choisis la stratégie de rajouter des informations. Quand je parle d'ajout, je me comprends mais voici un exemple : quand la formatrice parle du COI et que tu ajoutes [COMPLEMENT] [OBJET] [INDIRECT]...

ILSB11 : Ah mais elle l'a dit ça.

E12 : À un moment donné non. Oui elle l'a dit une première fois mais après non.

ILSB12 : Oui dans ce cas, je me permets de le rajouter ensuite.

E13 : C'est pareil pour la ponctuation, il y a une ponctuation qui montre l'interrogation, qui montre l'étonnement ou qui montre la pause. Et toi pour l'interrogation tu as signé le point d'interrogation, pour l'étonnement tu as fait le point d'exclamation et pour la pause tu as fait le point. Ça c'est pareil, c'est dans le même style de stratégie ?

ILSB13 : Non, ça c'est parce que je pense que je n'avais plus en tête toutes les informations qu'elle avait dit et comme ça ne mettait pas en péril l'interprétation, je n'ai pas coupé.

E14 : Dernière question, quand tu demandes des informations à la formatrice, tu ne le fais pas forcément en bimodal, tu ne le signifies pas forcément à N. et pareillement, à un moment donné tu as fait un résumé à N., tu lui as dit « je fais un résumé », information que tu n'as pas traduite à la formatrice. Pourquoi ne pas l'avoir fait en bimodal ? Est-ce une stratégie ?

ILSB14 : Non, je pense que c'est une question de fatigue. En général, c'est ce que je fais et là je pense que...

E15 : Et pour finir, tu t'es sentie comment ? À part fatiguée...

ILSB15 : Bien, à part les moments où j'ai senti que je décrochais de la rigueur du processus. Comme par exemple avec des choses compliquées à faire passer : article défini, indéfini...etc. Sans ajouter aucune information, c'est un peu du vent, t'es obligée de rajouter des choses qu'on connaît, des choses précises par forcément ce que moi j'ai rajouté...mais sans ça, le français oral ne passerait pas. Du coup il faut être conscient que tu as une certaine marge de manœuvre. Après je m'y attendais, donc je ne me sens pas mal...ça va.

E16 : Et la caméra ça va ?

ILSB16 : Oui je ne m'en préoccupais pas. Je l'ai regardée deux ou trois fois et j'ai rigolé.

E17 : Nickel, merci.

Annexe 8 : Transcription interview ILSC

E1 : Alors, tu es diplômée de quelle année

ILSC1 : Septembre 2014. A l'ESIT.

E2 : Tu travailles donc depuis septembre 2014 ?

ILSC2 : Non je travaille depuis octobre 2010, depuis le 14 octobre 2010.

E3 : d'accord. Donc tu te définirais plutôt jeune diplômée, ou plutôt expérimentée ?

ILSC3 : Je me définis comme une interprète avec une certaine expérience. Pas débutante, pas une vieille. Une avec de l'expérience.

E4 : Si on revient sur la prestation que tu as faite aujourd'hui. J'ai noté quelques éléments sur lesquels je voudrais que l'on discute. Par exemple, sur le premier exercice qu'à distribué la formatrice, elle t'a également donné la fiche de l'exercice et tu t'en es servi pour montrer à la personne sourde certaines choses, certains éléments. Pourquoi tu as utilisé la feuille, plutôt que de traduire ?

ILSC4 : Parce que je me suis dit qu'ils avaient sûrement plusieurs papiers et comme ça il voyait de quelle feuille on parlait. Je savais que c'était des exercices et qu'il y avait plusieurs feuilles et je préférais qu'il soit sur la même que nous.

E5 : D'accord. Il t'est arrivé aussi parfois de traduire les consignes quand N. Ne regardait pas. Pourquoi cette stratégie là et pourquoi d'autres fois tu attendais qu'il regarde pour traduire ?

ILSC5 : Alors je traduis parce qu'on nous a appris qu'il fallait traduire. Donc comme ça au moins ça lui montre aussi que ça continue à parler, donc je traduis. Après je pense que des fois j'ai pas dû traduire inconsciemment parce que soit c'était des choses trop simples où c'était évident qu'il les a acquis. Ou soit il avait la tête complètement baissée, il ne voit même pas que je commence à bouger les mains. Si il rattrape en cours de route, il peut poser des questions à la formatrice et dire « excusez-moi je n'ai pas vu le début ». Mais là comme il avait la tête complètement baissée et qu'arrivée à la fin de la phrase il ne l'avait pas levée, je n'ai pas traduit.

E6 : D'accord. Je t'ai vu aussi parfois faire ce qu'on pourrait appeler de la consécutive sur certaines phrases. Comment tu choisis de faire de la consécutive ou de ne pas traduire du tout ?

ILSC6 : C'est une bonne question... Parce que ça me paraissait important... Peut-être une notion qu'il n'avait pas cernée. Ça reste de la supposition en fait... C'est moi qui émet des suppositions en me disant « ça il est censé l'avoir, et le reste il l'a pas », ou « là, il y a un mot

important » par exemple. Pour qu'il ait vraiment ce mot, alors j'attends qu'il ait relevé la tête pour lui retraduire la phrase et qu'il ait ce mot-là. Peut-être que je me dis que dans la phrase il doit y avoir une notion importante et qu'il faut qu'il l'ait et du coup j'attends pour faire une consécutive. C'était une bonne question.

E7 : Alors il y a eu un moment où ça parlait d'un récit. Je ne sais pas si tu te rappelles d'un récit d'un accident du travail. Tu as commencé par dire le texte avant que la formatrice ne dise « est-ce que vous savez ce qu'est un récit ? » Et tu t'es retrouvée un peu piégée parce que tu avais dit « texte » qui voulait dire récit. A ce moment-là tu es passée par une dactylogogie pour le mot « récit ». Pourquoi avoir utilisé cette double stratégie ? Avoir commencé par faire texte sans avoir épelé d'abord et épelé ensuite ?

ILSC7 : Quand elle a parlé du récit, ils avaient la feuille déjà, donc pour moi c'était vraiment logique qu'un récit c'était un texte, et après comme elle a appuyé sur le mot récit en faisant c'est un « RRRRRécit », là je me suis dit « ouh là, elle va appuyer sur ce mot-là » et c'est pour ça je l'ai épelé. Mais sinon c'est parce qu'il avait la feuille.

E8 : Et est-ce que tu ne penses pas dans ta première traduction avoir un peu induit la réponse à la personne sourde et qu'il ait compris en fait tout de suite ce qu'était un récit et lui avoir enlevé « la question de la bouche » ?

ILSC8 : Dans un autre cas de figure je pense que oui, après là non, parce qu'étant donné le profil de la formatrice, je pense que la réponse « un récit est un texte », ne lui aurait pas suffi à mon avis. Elle aurait préféré « c'est un texte explicatif, argumentatif, qui raconte une histoire ». Enfin voilà, elle attendait plus qu'un seul mot. Un récit n'est pas un texte, elle veut vraiment leur donner des notions complètes et elle ne se serait pas arrêtée à « un récit = un texte ». Par contre si elle l'avait fait, je me serais retrouvée ben dans la mouise ! (rires)

E9 : D'accord. Et pour continuer sur cette notion là, dans cette formation, tu épelles beaucoup plutôt que de passer par la langue des signes. Pour quelles raisons ?

ILSC9 : Pour qu'il ait le mot avec l'orthographe française. Parce que c'est un cours d'apprentissage du français, et que en langue des signes, on le sait, un signe peut dire plusieurs mots, donc pour qu'il ait bien l'accès au mot, je lui donne en langue des signes et en épellation, comme ça il a le mot en langue des signes si jamais il ne l'a pas, et il peut l'associer au mot en épellation si il l'a en langue des signes.

E10 : D'accord. Alors, parlons de la « maison de être ». Comment tu as su qu'il fallait à ce moment-là traduire en transcodant « maison être » qui était l'exemple utilisé par la formatrice ?

ILSC10 : D'accord. Et bien tout simplement parce que mon binôme m'a informé sinon je pense que je ne l'aurais pas traduit de la même façon. Après l'avantage c'est qu'avant d'en parler, elle a quand même sorti le paper board, et on voyait bien le dessin de la maison, et il y avait bien marqué en titre « la maison de être ». J'aurais fait une maison en rajoutant le pronom « de » donc c'était plus simple avec mon binôme qui m'a informé.

E11 : Alors, parfois dans cette formation tu ne comprenais pas ce que disaient les entendants et tu ne les coupais pas forcément, c'était une stratégie de ta part ?

ILSC11 : Oui, parce que comme ce sont des gens étrangers qui ne parlent pas forcément très bien le français, pour ne pas qu'ils se disent que nous on parle français et qu'on ne les a pas compris, qu'ils se disent qu'ils ne sont pas clairs qu'ils ne sont pas compréhensibles parce qu'ils ne parlent pas correctement, je ne les coupais pas ; et en fait, dans sa réponse, la formatrice reprend systématiquement leur question, ce qui me permettait de deviner la question et de ne pas les rabaisser.

E12 : d'accord. ça veut dire que dans une autre formation ou dans une autre situation, une réunion, avec des entendants qui parlent très bien le français, tu ne te gênerais pas pour les couper si tu n'as pas compris ? Là c'est vraiment une histoire de français et de culture.

ILSC12 : Oui, c'est vraiment pour ne pas les rabaisser. Le français est une langue compliquée déjà. Et pour des gens étrangers, ce n'est pas facile. En plus là ils n'ont pas 17 ans, ils en ont 40-50, enfin 40 pour la plupart. Donc se retrouver à 40 ans à apprendre le français, ce n'est pas facile. Je pense qu'ils ont un niveau moins élevé que leurs propres enfants, je pense qu'ils ont forcément peur du regard, du jugement de l'autre, et nous on est à une formatrice plus deux interprètes, donc ça fait beaucoup de jugement, par rapport à une classe si il n'y avait pas eu d'interprètes il n'y aurait eu qu'une seule personne. Donc voilà c'est vraiment pour ça.

E13 : Et dernière question. La formatrice fait souvent des petits apartés entre les stagiaires quand elle corrige les exercices elle passe auprès de chaque stagiaire et elle explique pourquoi là il y a une erreur, etc. Et tu ne traduis pas tout le temps voire pas du tout même quand ce n'est pas uniquement adressé à N. c'est-à-dire quand c'est adressé à chaque stagiaire. Pourquoi cette stratégie-là ? Est-ce que c'est une stratégie de ta part ?

ILSC13 : Oui ! C'en est une ! En fait je fais ça parce que généralement quand elle passe en individuel, elle lance tout le monde sur un exercice, donc N. est également en train de faire un exercice, et si je traduis, soit je traduis dans le vide parce qu'il ne me regarde pas car il est en train de faire son exercice donc ça ne sert strictement à rien. De plus, ce serait le couper dans

son exercice. Et la principale raison c'est surtout qu'ils ont des niveaux complètement différents. Ce qui va être dit à une autre personne par exemple, ne va pas vraiment l'intéresser et ça va le couper dans son exercice, alors que les notions il les a déjà acquises. C'est pour ça que je n'ai pas traduit.

E14 : D'accord. Merci. Je vais regarder la vidéo dans la semaine, et si j'ai d'autres questions, est-ce que je pourrais t'envoyer un mail ?

ILSC14 : Mais bien sûr avec plaisir.

E15 : Merci beaucoup !

ILSC15 : Je t'en prie.

Annexe 9 : Transcription interview ILSD

E1 : Est-ce que déjà tu peux te présenter ?

ILSD1 : Bonjour je m'appelle L. A. j'ai 34 ans. Interprète diplômée depuis 2009.

E2 : Tu te définis plutôt comme jeune interprète, interprète expérimentée ?

ILSD2 : Pas jeune interprète, pas non plus expérimentée. Entre les deux. Interprète avec un peu d'expérience, mais pas expérimentée !

E3 : D'accord. Je vais te poser des petites questions sur la traduction d'aujourd'hui et, comme je te l'ai dit, je ne te juges pas, tu réponds ce qui te vient à l'esprit, ce n'est absolument pas un jugement. Donc, c'est un cours dans lequel tu utilises souvent le français signé et la dactylographie. Est-ce que c'est une stratégie de ta part ? Pourquoi cette stratégie-là ?

ILSD3 : Je me sens un peu obligée de le faire parce que là, il y a le sens qui doit passer mais c'est surtout le français qui est important. C'est une formation à l'apprentissage du français, donc on est obligé de faire de la dactylographie. Voilà...

E4 : D'accord.

ILSD4 : Justement, c'est sur le passé composé, l'imparfait, donc on est obligé d'épeler les verbes, on a si peu de signes pour tout ce qui est « verbes pronominaux », etc. Pour tout ce domaine-là, on est obligé d'épeler.

E5 : D'accord. Tu attends souvent que la personne sourde te regarde pour traduire, tu ne traduis quasiment pas s'il ne te regarde pas. C'est une stratégie de ta part ? Pourquoi attendre ?

ILSD5 : Je réagis différemment en fonction de la personne sourde. C'est-à-dire que je vais essayer de voir si c'est intentionnel ou pas. Parfois il y a des sourds qui ne nous regardent pas intentionnellement en sachant que le discours continue, donc je continue à traduire. Là je sais que c'est de l'apprentissage et que la personne sourde, en général écoute ce que l'on signe, donc j'attends qu'il ait la tête levée pour faire passer le message. Après c'est vraiment en fonction de la réaction. S'il lève la tête et que ce que l'on traduit ne l'intéresse pas et qu'il baisse la tête, je vais peut-être continuer à traduire ou finir la phrase même s'il ne regarde plus, mais peut être avec moins d'effort parce que je sais que je ne vais pas être regardée. Ça dépend vraiment du contexte. Et là pour le coup, dans cette situation-là, j'attends qu'il lève la tête.

E6 : D'accord. Pas de soucis. Tu ne coupes pas toujours quand tu ne comprends pas ce que disent les gens dans la formation. Tu attends ou alors tu dis « j'ai pas entendu », « j'ai pas

compris ». Tu signifies au sourd « j'ai pas entendu », « j'ai pas compris », mais sans forcément couper la personne entendante. C'est pour quelle raison ?

ILSD6 : Ça dépend aussi des situations...

E7 : Là dans cette situation-là particulièrement...

ILSD7 : Est-ce que c'étaient les stagiaires qui parlaient ou la formatrice ?

E8 : Non c'étaient les stagiaires. La formatrice, tu la coupes généralement.

ILSD8 : Tout dépend du contexte aussi. Là c'était peut-être parce que tout le monde parlait un petit peu en même temps, donc au final je signifie peut-être que je n'ai pas entendu et si vraiment le sourd veut comprendre ce qu'il se passe, peut-être qu'il interviendra. Mais euh, ça dépend du contexte aussi, du niveau de fatigue...

E9 : D'accord.

ILSD9 : Si il n'y a qu'une seule personne qui parle et que je ne comprends pas, je vais peut-être plus l'arrêter. Si c'est un petit peu tout le monde qui raconte des histoires, pas forcément parce que tout le monde n'a pas accès au discours non plus.

E10 : D'accord. Pas de soucis. Comment tu choisis les mots que tu utilises lorsque tu traduis vers le français, dans cette formation-là particulièrement comme par exemple quand il a parlé « d'échafaudage », je ne sais pas si tu te rappelles tu as commencé à dire « écha... » et puis tu t'es reprise. Parce qu'il ne trouvait pas le mot.

ILSD10 : Justement c'est peut-être une erreur aussi de vouloir trop devancer. Parce que comme normalement on traduit du sens, ça n'aurait pas posé problème. Sauf que là justement, il bloquait sur le mot il ne trouvait pas le mot, que ce soit le sourd, mais aussi les autres personnes donc en fait j'ai un peu devancé les échanges et je n'aurais pas dû parce qu'il cherchait ce mot-là. C'est pour ça que je me suis arrêtée, puis finalement ça ne les a pas aidés puisqu'ils n'ont pas trouvé non plus, donc tant mieux. Dans cet exercice-là, les mots étaient importants donc j'aurai pu donner une réponse.

E11 : Et vers la langue des signes, l'utilisation des signes justement on en parlait tout à l'heure lorsque la formatrice corrige l'oral, la manière dont les gens parlent, comment tu t'en sors car cela porte sur l'articulation ou la phonétique.

ILSD11 : Là il faut signifier au sourd que c'est une correction sur l'articulation par exemple.

E12 : donc tu utilises quel genre de stratégie dans cette situation ?

ILSD12 : En fait, je crois qu'au départ je n'avais pas compris qu'elle le reprenait sur sa façon de le dire. J'ai donc d'abord traduit le sens de la phrase et après j'ai compris qu'il fallait juste qu'il reprenne sa manière de prononcer le mot. C'était « canard » c'est ça ? Je sais plus quel mot c'était...

E13 : Non je ne sais plus, mais il y a eu des longs passages où elle les a corrigés sur leur manière de s'exprimer, par exemple quand les filles expliquaient leur situation à la cantine.

ILSD13 : Oui, là c'était vraiment de la correction sur leur français donc je me suis sentie obligée de faire du français signé et vraiment d'épeler parce qu'elle corrigeait sur les mots et pas sur le sens.

E14 : D'ailleurs justement pour continuer sur la traduction des mots et du sens. Il est arrivé parfois que tu devances les échanges comme par exemple quand elle a parlé de la « survenance de l'accident » quelque chose comme ça je crois, où après elle a dit « est-ce que vous savez ce que c'est la survenance ? ». Ou encore avec la « locomotion », ou après elle a dit « est ce que vous savez ce que c'est la locomotion ? ». Comment tu gères ça après ?

ILSD14 : C'est le travail le plus difficile dans ce genre de formation, notamment cette formation-là, c'est de se contrôler justement parce qu'on peut facilement donner les réponses. Elle peut poser la question, non pas sur le sens mais sur la façon de l'écrire, ou inversement. Et là, il fallait vraiment épeler les mots parce que c'était la question qu'est-ce que c'est « locomotion », qu'est-ce que c'est « survenance » et on se fait avoir parfois mais c'est ça le gros travail, le plus difficile, c'est d'arriver à cerner si ça va être une question sur le sens ou sur le mot. Donc effectivement, moi je colle peut être trop le locuteur. C'est peut-être un travail sur soi, peut-être attendre vraiment que la personne ait fini sa phrase pour savoir quelle est son intention en fait, chose que je ne fais pas.

E15 : Justement pour continuer là-dessus, à un moment donné elle a parlé de « tomber dans les pommes », je sais plus à quel moment, et tu n'as pas traduit l'expression en français « tomber dans les pommes » tu as traduit le sens, et après elle a rebondi sur « les poires », « on tombe dans les pommes et pas dans les poires ».

ILSD15 : Je n'ai pas entendu. Ah mince...

E16 : Ah d'accord, après ça n'a pas continué là-dessus. N. ne regardait pas.

ILSD16 : Ah d'accord, parce qu'après elle parlait de manger. Mais ça n'avait pas de lien, alors je n'ai pas entendu.

E17 : N. ne regardait pas donc je pensais que c'était une stratégie de ta part.

ILSD17 : Alors je ne l'ai pas entendu. En général je fais expression (signe expression), tomber / dans / les / pommes. Et j'aurais essayé de faire passer la blague. Mais là je n'ai pas entendu.

E18 : Pas de soucis, et pour terminer... Pendant l'exercice de liaison où ils travaillaient à trois, il est arrivé que la formatrice donne des consignes aux personnes qui avaient terminé. Et donc donne des consignes un peu générale, c'était un peu à tout le monde, même si ça ne s'adressait pas forcément à ceux qui n'avaient pas terminé. Tu ne traduis pas forcément ces consignes. Est-ce que c'est une stratégie de pas avoir traduit parce qu'ils n'avaient pas fini à ce moment-là ou est-ce que c'est parce qu'ils ne regardaient pas ?

ILSD18 : C'est par rapport à ce qui est dit en fait. Après je ne peux pas juger de ce qui va l'intéresser ou pas, c'est un choix de ma part. Mais si c'est une consigne pour un exercice qu'ils vont devoir faire après et qui va l'intéresser, je l'aurais peut-être arrêté. J'aurais essayé de lui faire un signe pour traduire. Sinon, je juge parfois qu'il préférera continuer son exercice et je ne traduis pas. Mais tout ça, c'est moi qui le décide. Ça va être en fonction de ce que la formatrice va dire, de ce qui va être dit.

E19 : Et sinon, pour terminer, tu t'es sentie comment ?

ILSD19 : fatiguée

E20 : Non je pensais plus avec la caméra, tu arrives à l'oublier ?

ILSD20 : Tu arrives à l'oublier en fait. J'ai été comme je suis d'habitude

E21 : D'accord. Tu n'as pas fait plus pas moins parce qu'il y avait la caméra ? Tu n'as pas l'impression d'avoir fait plus ou moins ?

ILSD21 : Non. J'ai fait les mêmes erreurs que j'aurais faites sans la caméra

E22 : Non on ne parle pas d'erreurs !! Rien n'est parfait, rien n'est imparfait !

ILSD22 : Oui, mais bon, je n'ai pas plus de contrôle sur moi parce qu'il y a la caméra, non.

E23 : D'accord ! Merci

Annexe 10 : Transcription interview ILSE

E1 : Peux-tu te présenter ?

ILSE1 : Je m'appelle R. j'ai 36 ans, diplômé en 2014. Je viens de SERAC – Paris 8.

E2 : Tu te considères comme étant un jeune diplômé ?

ILSE2 : Oui, je suis un jeune diplômé, j'ai un an et deux mois d'expérience.

E3 : Comme je t'expliquais, je souhaite faire un retour sur ta prestation d'aujourd'hui avec toi afin de discuter des stratégies utilisées dans la journée. De ce fait, je me demandais pourquoi tu utilisais beaucoup le français signé et la dactylologie dans cette formation-là ? Plus que la formulation en langue des signes, voir même plus que la formulation en langue des signes et la dactylologie ?

ILSE3 : Je fais ceci car N. (la personne sourde) doit écrire quelque chose. Si j'utilise la syntaxe de la LSF, il n'y aura pas la même chose d'écrit. Et lorsqu'il doit écrire quelque chose, il doit comprendre le sens. Je prends un exemple : à un moment, il y avait un souci sur « diner », « déjeuner » et « manger ». Il a donc fallu que j'explique la différence entre ces trois termes. Mais aussi que l'on utilisait le mot « avec ». J'ai donc fait le signe [avec] alors que normalement on ne le fait pas. Du coup, ça permet d'avoir le français signé comme repère pour lui pour écrire.

E4 : Il t'est arrivé dans la journée de traduire quelque chose, la personne sourde n'a pas compris et plutôt que d'interrompre la formatrice, tu as traduit à nouveau le passage. Par exemple, sur le passage concernant les verbes pronominaux. Tu as épilé « pronominaux », il t'a regardé avec une tête un peu étrange et tu as redonné « pronominaux » sans retourner la question à la formatrice. Est-ce que c'est une stratégie de ta part d'avoir fait ça ? Pourquoi avoir choisi de faire ça ?

ILSE4 : J'ai recommencé à épiler « pronominaux » car je pense que j'ai dû aller un peu trop vite. Et je pense qu'il n'avait pas compris l'épellation, qu'il n'a pas identifié le mot. Je ne pense pas qu'il ne connaisse pas le sens du terme. Du coup, c'était d'une certaine manière *ma faute* et j'ai préféré recommencer...même si j'ai dû épiler aussi vite que la première fois...ce qui est en soit une bêtise mais bon.

E5 : Il arrive que N. ne te regarde pas. À ce moment-là, comment fais-tu pour choisir si tu signes ou si tu ne signes pas ? Il y a plus de moments où tu ne signes pas, où tu attends qu'il te

regarde. Mais il y a des moments où tu signes quand même, est-ce que tu as une méthode pour faire ton choix ?

ILSE5 : Tout d'abord, je demande à la formatrice s'il s'agit d'une information générale ou pas et qu'il doit aussi avoir. Si elle me répond que non, je le laisse travailler et se concentrer. Mais parfois je signe quand même, car le fait de me voir un peu signer peut le faire me regarder et donc attirer son attention. C'est une stratégie, il sait que je signe, il fait le choix de me regarder ou pas. Comme pour les entendants, lorsque la formatrice est en train de parler et qu'ils n'ont pas envie d'écouter, ils continuent à travailler...même si « auditivement » parlant si je puis dire, ils continuent à écouter...

E6 : Il y a des moments où tu fais de la consécutive, tu mémorises et quand il te regarde, tu signes. Comment fais-tu ce choix ?

ILSE6 : Ça peut dépendre de l'information qui est donnée, par exemple s'il s'agit d'une astuce pour se souvenir d'une forme d'un verbe ou dans quel cas l'utiliser et que je peux facilement la retenir, je vais passer en consécutive. Sinon je peux demander à la formatrice de répéter l'astuce. Mais si je le fais en consécutive, c'est parce que c'est facile, que j'ai retenu et que ça ne me prend pas d'énergie.

E7 : Pour continuer sur ce que tu traduis ou pas et à quel moment : toute la journée, ils ont été plutôt en travail personnel avec la formatrice qui passait les voir. Il y a eu deux moments sur lesquels je souhaiterais revenir : déjà ce matin, elle a commencé à corriger avec lui, puis pendant qu'il continuait de son côté, elle a pris l'exercice de L., elle parlait avec L. et tu n'as pas traduit jusqu'à ce qu'il te regarde. Pourquoi avoir fait ces choix ?

ILSE7 : Je n'ai pas traduit tout de suite parce que ça ne le regardait pas lui directement, qu'il ne me regardait pas et qu'il était en train de se corriger. De ce fait, comme tout à l'heure, si je vois qu'il est concentrer et en train de travailler et qu'en plus il s'agit d'une discussion qui ne le concerne pas directement, là je ne traduis pas. Mais dès qu'il a levé la tête, qu'il m'a vu en train de bouger les mains, j'ai automatiquement traduit pour lui dire que ça n'était pas à lui qu'elle s'adressait et ainsi lui faire comprendre : « je te dis ce qu'elle est en train de dire à L. ». Il se retrouve ainsi avec le choix de me regarder ou non. Il a choisi de me regarder, j'ai donc continué à traduire mais en ne regardant pas N., volontairement. Je regardais soit la formatrice soit L.

E8 : Et la situation s'est à nouveau présentée ce soir, au moment où elle a dit « la journée va se terminer ». Elle l'a dit une première fois lorsqu'elle était loin de toi. Elle l'a redit une deuxième

fois, elle était à côté de toi. Et quand elle était à côté de toi elle s'est adressée à La...elle lui a corrigé quelque chose. N. te regardait à ce moment-là, et tu as fait le choix de ne pas traduire. Est-ce que tu peux me dire pourquoi ? Est-ce une stratégie ? Peut-être n'as-tu pas entendu ?

ILSE8 : J'avais les mains occupées, je mangeais. Mais c'est aussi parce qu'elle s'adressait à La. En revanche, je ne crois pas avoir informé N. qu'elle s'adressait à La. Il y eu un échange mais ça n'était pas une information générale. Je ne me souviens pas de la situation avec précision.

E9 : Dernière question : Pourquoi avoir traduit par « circonflexe » et non pas par « chapeau » lorsque N. a signé [chapeau] au moment où la formatrice a écrit le verbe « être » au tableau ?

ILSE9 : Car on avait déjà abordé le thème ici en formation (les verbes être et avoir) et on avait déjà utilisé le terme « circonflexe ». Donc on l'a déjà traduit.

E10 : D'accord mais est-ce que tu es sûr qu'il connaît le mot « circonflexe » ? C'est pour ça que tu l'as traduit comme ça ? Car bien souvent on l'appelle le « chapeau », même nous en français.

ILSE10 : Est-ce qu'il le connaît ? Ben du coup ça serait un jugement de ma part...pour moi il a fait un chapeau en signant pour moi c'est le circonflexe...maintenant est-ce qu'il sait le repérer ou pas, je ne saurais pas te répondre...mais vu que lui m'a signé un chapeau, pour moi c'est automatiquement un circonflexe. Mais il faudrait lui poser la question à lui et voir s'il connaît ou pas.

Annexe 11 : Transcription Focus Group du 31 mai 2017

1. Enquêteur : « Interprétation en milieu pédagogique », qu'est-ce que cela représente pour vous ?

2. ILS1 : Pour moi c'est une situation inhabituelle, parce qu'en général, il y a forcément un examen au bout. C'est important pour le public sourd qui assiste à ce genre de formation d'avoir ET le concept, ET l'écrit. Pour moi, la difficulté du travail en milieu pédagogique relève de cela. Il s'agit de savoir à quel moment, juste donner un concept suffit et à quel moment il faut donner ET le concept ET la forme écrite, car l'examen sera en général sous forme écrite.

3. ILS4 : Pour la plupart des élèves c'est vrai, après ce qui se fait de temps en temps, nous, dans l'institution où je travaille, pour les élèves dont l'écrit est vraiment très difficile, on met en place des secrétariats : l'élève signe, on traduit, et il y a un secrétaire qui prend en note ses réponses. C'est intéressant pour le Bac, mais il n'empêche que tout le reste de l'année, il est quand même évalué à l'écrit, la plupart du temps. Donc, ça ne résout pas tout, mais ça peut être intéressant de l'avoir en tête.

4. ILS2 : Et ça, malheureusement, ce n'est pas faisable partout, parce que d'expérience, il y a des gens qui vont être très ouverts là-dessus. Ça m'est arrivé avec un collègue où le sourd était vraiment très très en difficultés à l'écrit, ce n'était pas un examen de français, c'était autre chose, et il fallait qu'on lui épelle tous les mots en langue des signes pour qu'il puisse les noter. On a fini par demander à l'évaluateur : « est-ce qu'on peut prendre le stylo à sa place et lui nous dit ce qu'il faut écrire ? ». La personne a été très ouverte d'esprit et nous a dit oui. Et là on a trouvé ça super chouette. On avançait beaucoup plus vite et cela était très confortable pour la suite. Et à côté de ça, il y a des situations où on nous dit « non, c'est à lui d'écrire, c'est SON écrit qu'on évalue ». Et même quand ce ne sont pas des examens de français, je trouve ça exagéré. Après c'est à nous d'essayer de sensibiliser, d'essayer de faire comprendre aux gens que ce n'est pas toujours simple pour les sourds à l'écrit en français. Ce qui est difficilement conceptualisable quand on ne connaît pas les sourds. Donc voilà. Comme tu dis ILS1, c'est compliqué car du coup il y a des notions qu'ils n'ont peut-être « jamais eues » en français dans l'année et tout d'un coup ils se retrouvent face au mot et toi tu sais qu'il sait ce que ça veut dire, mais qu'il n'a pas le mot, et ça c'est difficile.

5. ILS4 : Ça pose de vraies questions pour l'épreuve de français par exemple, où l'expression écrite, la grammaire, l'orthographe, tout va compter et finalement l'élève va s'exprimer en langue des signes et c'est nous qui allons écrire. C'est compliqué du coup.

6. ILS2 : Non, épreuve de français, effectivement, je pense qu'il faut laisser l'élève faire.

7. ILS4 : Nous on a un autre problème par exemple dans mon institution, c'est que des fois ils le systématisent pour des élèves qui n'en ont pas besoin et qui réellement ont un écrit qui est quand même bon. Enfin c'est pour des élèves qui sont en ULIS et nous on intervient pour eux. Du coup, c'est plutôt l'ULIS qui systématise un peu ça et donc ça pose aussi un autre problème.

8. ILS5 : En fait il faudrait faire au cas par cas.

9. ILS4 : C'est un peu ça, mais du coup, sur quels critères on évalue ?

10. ILS5 : Et puis surtout si tu le mets en place pour des jeunes qui ne passent pas eux-mêmes par l'écrit, ils ne progresseront pas par rapport à leur écrit, et ne seront donc jamais autonomes face à l'écrit.

11. ILS4 : Exactement. C'est aussi la question que certains se posent. Alors que l'écrit ils en ont quand même besoin pour plus tard. L'enjeu de l'apprentissage scolaire ce n'est pas seulement le Bac.

12. ILS2 : dans un cas très récent, hier après-midi, j'ai traduit pour une personne qui avait 7 épreuves à l'écrit et qui a de grosses difficultés en français écrit comme « n'importe quel sourd », et qui, en plus de ça est d'origine étrangère. Donc pour moi il était inenvisageable qu'elle n'ait pas d'interprétation quand elle en avait besoin, quand elle avait un souci sur une question. Donc quand elle me demandait la signification d'un terme je le lui traduais et elle était très rassurée de pouvoir continuer son examen. Et, à côté de ça, je sais qu'en parallèle, après on a discuté, et elle me parlait de son niveau de français écrit, elle sait qu'il est mauvais. Je me suis alors permise, moi de lui donner des noms de services proposant des cours de français pour les sourds. Elle était ravie car elle savait qu'elle en avait besoin. Pour moi, il est important aussi de sensibiliser la personne en lui disant que pour cet examen elle ne pouvait pas se débrouiller seule, sans interprète. Néanmoins, comme tu le dis ILS5, après il y a quand même un moment dans la vie où il va falloir qu'ils sachent se débrouiller seuls à l'écrit. Là, c'est bien parce que cette personne-là elle en avait conscience, et elle s'est dit qu'elle avait besoin de se mettre au français. Donc je pense que c'est important aussi que les sourds se rendent compte de ça, et essayent d'eux-mêmes de se faire une mise à niveau quand ils savent faire ce qu'il faut.

13. ILS7 : Là, on est partis sur les examens, c'est une question vraiment difficile, et on ne sait jamais ce qu'on doit faire ou ne pas faire, car ça dépend de beaucoup de paramètres. Suivant les employeurs, on n'attend pas les mêmes exigences de nous sur place, pendant l'examen. Ça dépend si c'est la maison des examens qui nous demande ? Ça dépend si c'est le sourd qui paye. Ça dépend de tout un tas de trucs. C'est vraiment des situations « sauve qui peut ». Les situations d'examen, c'est vraiment très particulier. Mais en même temps, c'est ponctuel, et le scolaire, ce n'est pas QUE des examens. Mais c'est vrai qu'à chaque fois ça pose beaucoup de questions.

14. ILS4 : Mais souvent c'est ce qui est visé, c'est un peu l'objectif l'examen.

15. ILS7 : Non, pas forcément.

16. ILS4 : Dans le scolaire oui, pas forcément dans le pédagogique de façon générale. Mais dans le scolaire en tous cas.

17. ILS7 : Ben, il y a le brevet, mais jusqu'à la 3^{ème}, il n'y a pas d'examen. Après, c'est le brevet. Après c'est le bac. Après en seconde il n'y a rien. Après il y a des années où il n'y a rien.

18. ILS5 : Nous en formation professionnelle, si.

19. ILS7 : En formation professionnelle, mais parfois il y a des formations qui ne sont pas...

20. ILS5 : Ils ont des examens tout au long de l'année qui valident les apprentissages.

21. ILS4 : Oui, ils ont des examens réguliers, et après, si ils sont en 2^{nde}, même s'ils n'ont pas un examen au final, il n'empêche que c'est des acquis qu'ils doivent avoir pour continuer après en 1^{ère} et en terminale, et notamment à l'écrit aussi, avec comme objectif de réussir le Bac.

22. ILS3 : oui et puis tu as des examens ponctuels, des contrôles.

23. ILS4 : Tout à fait, des CCF, en filières pro, il y en a énormément, et ça compte pour l'obtention du bac.

24. ILS3 : Et puis en plus, tu as autant de situations que tu as de professeurs, comme tu le disais tout à l'heure ILS7. Ça dépend de quelle relation de travail tu veux instaurer avec le formateur, le professeur.

25. ILS7 : Et parfois, on n'est que ponctuel, on va sur une seule séance, et c'est tout. Et parfois, il y a des interprètes réguliers toute l'année et c'est un autre service qui vient traduire l'examen. Et c'est vraiment super compliqué. Parce que pendant l'année, c'est je ne sais pas, 3-4

interprètes qui tournent toute l'année, il y a des codes qui ont été mis en place, et le jour de l'examen, et bien on est parachuté, enfin quelqu'un est parachuté, qui n'y connaît rien et c'est terrible ça.

26. ILS4 : Ca je suis d'accord et je trouve que c'est un vrai problème dans le scolaire cette idée du code, parce que du coup, chaque institut, et même chaque interprète, chaque personne, en fonction de chaque sourd fait son propre vocabulaire de son côté, on n'a pas le droit de la diffuser, on n'a même honte de le diffuser parce qu'on ne se sent pas légitime d'avoir fait ça. Et il n'y a rien qui se crée, qui se met en place de commun en tous cas. Et moi je trouve que c'est un vrai problème, notamment dans la scolarité des jeunes, parce qu'eux-mêmes vont d'instituts en instituts, on va leur parler de choses qui sont peut-être les mêmes, mais à chaque fois ils vont avoir un signe différent et donc avoir l'impression d'être devant un concept différent, inédit qu'ils n'ont jamais vu, et je trouve que c'est vraiment problématique pour leurs apprentissages.

27. ILS3 : Non c'est clair, comme tu dis pour la situation d'apprentissage, et puis pour la situation de formation professionnelle aussi, où le sourd va se former à un métier ou acquérir des compétences supplémentaires, mais il va ensuite se retrouver dans une entreprise et pour autant effectivement, il aura peut-être l'impression de se retrouver face à des concepts inédits alors que pas du tout. Et si avec l'interprète, le travail de collaboration, allait jusqu'à la création de signes pour le concept, lui-même après pourrait le diffuser au sein de l'entreprise.

28. ILS5 : Dans mon institution par exemple, on a tout un lexique en pâtisserie, y compris mis en image, etc. Mais, ça doit rester interne à l'établissement. C'est une vraie richesse en interne, mais c'est dommage que ça ne soit pas diffusé.

29. ILS1 : Je trouve que c'est un problème car je vois que dans mon service, on a aussi une base de données où les sourds eux-mêmes créent les codes. Donc nous, dans le service, les interprètes qui n'avons pas l'habitude d'aller sur telle formation, nous pouvons aller sur cette base de données, prendre une sorte de bain langagier, voir les codes qui sont utilisés. Et ça nous permet une fois sur place de ne pas être complètement démunis et d'avoir quand même quelques codes. Mais si, imaginons, l'année d'après, le sourd fait appel à un autre service, c'est comme si on repartait de zéro. Le service est obligé de répéter la même chose, de re-filmer, de garder.

30. ILS4 : Et ce sera peut-être des choses différentes en plus.

31. ILS1 : Peut-être qu'une collaboration entre tous les interprètes serait envisageable. Ne pas faire uniquement une base de données par service, mais plutôt une base de données pour tous

les interprètes. Ce serait peut-être le travail de l'AFILS d'avoir sur son site une base de données. Même si dans plusieurs formations, pour un concept, il y a plusieurs codes qui ont été créés, mettre tous ces codes sur une même base de données accessible à tous les interprètes, mais également à tous les sourds qui vont entrer dans des formations. Je pense que si ça c'était fait, ce serait un sacré pas en avant pour notre métier.

32. ILS4 : Je suis complètement d'accord, mais je ne sais pas si ce serait bien perçu que l'AFILS, Association d'INTERPRÈTES, le fasse. Encore que maintenant, il y a les traducteurs, donc ça pourrait peut-être un peu légitimer un peu plus. Alors qu'on nous dit tout le temps qu'on n'est pas légitimes, nous, en tant qu'interprètes à inventer du vocabulaire.

33. ILS6 : C'est pour ça aussi que ça reste caché et que ça ne se montre pas. On sait qu'on n'est pas trop légitimes pour ces néologismes ou ces codes et on ne veut pas les diffuser, alors que ça nous servirait...

34. ILS3 : Justement, si c'était l'AFILS qui menait le projet, certes ce serait plus légitime parce qu'il y a des traducteurs, mais aussi un dialogue pourrait s'instaurer au sein même de la profession au sens large, avec les gens avec qui on travaille au quotidien : les sourds, les centres de formation professionnelle... On a besoin en fait de tout ça pour avancer. Nous faisons ça, pas seulement pour le métier, mais aussi pour que les sourds puissent se former dans de bonnes conditions. Je pense qu'il y a aussi une présentation et une forme du message à donner qui peut être intéressante. Parce que je pense que en présentant bien les choses, ça pourrait peut-être le faire quand même.

35. ILS5 : je sais qu'on ne se sent pas forcément légitime parce que nous, interprètes on est les premiers à avoir besoin de ces signes, et à les utiliser, sauf qu'en général, ils sont quand même élaborés en concertation avec les personnes sourdes pour lesquelles on traduit, voire nous à l'institut, on a des enseignants de la langue des signes. Donc en fait ce ne sont pas des signes qui sont sortis de nulle part non plus.

36. ILS6 : Ça arrive quand même que dans des formations, comme nous on a l'habitude de devoir créer des codes, de devoir réfléchir à mettre des choses en place, en face, les sourds ne sont pas habitués à être sollicités. Donc en fait sur le moment, nous on doit se dépatouiller, trouver une stratégie, et il arrive que la plupart des codes soient proposés par l'interprète et que les sourds les valident, mais n'en proposent pas forcément en retour.

37. ILS3 : Ça c'est vrai dans l'urgence. Mais après, ce serait un travail de collaboration à pousser un peu plus avec justement les bénéficiaires, en proposant notre idée et en demandant

l'avis des usagers. Après, on est quand même les experts de la situation de communication, c'est nous qui sommes en possession vraiment des deux langues quand même.

38. ILS4 : Là où c'est dangereux c'est qu'on n'est pas forcément expert du domaine par contre. Parfois on va faire des codes, ça va marcher là dans cette situation-là mais finalement ça ne donne pas le sens complet du concept.

39. ILS3 : D'où le travail de collaboration avec celui qui suit la formation, mais lui est novice aussi, donc pourquoi pas collaborer avec le formateur aussi. Tu travaillerais sur le concept avant en amont. Forcément le stagiaire si on est dans une situation pédagogique et donc de formation, il va découvrir aussi le concept, donc quelque part, lui non plus ne sera pas expert du domaine, enfin ça dépend de son niveau de formation. Il faut voir comment le travail de collaboration peut se mettre en place. Tout ça en plus c'est dans l'intérêt de tous.

40. ILS4 : Tout à fait je suis d'accord.

41. ILS5 : J'imagine que cette plateforme c'est plus ou moins ce que propose Elix et dont personne ne se saisit vraiment. L'idée de mettre en commun les signes qu'on utilise, c'est plus ou moins le concept de départ.

42. ILS1 : Après, je pense qu'il y a un problème avec ça, c'est qu'on va aller sur Elix et on va se dire que ce concept se traduit comme ça. Et je pense que le problème il faut le prendre à l'inverse et se dire que ce concept on PEUT le traduire comme ça et je pense que ça fait toute la différence. Souvent, interprètes ou sourds on va prendre Elix comme une source de richesse : sur Elix ils disent comme ça donc il faut que je le fasse comme ça, mais avec le contexte, ça colle pas forcément.

43. ILS6 : Nous ce qu'il nous arrivait en formation c'est que parfois quand on n'a pas de signes, c'est que le sourd vérifie avec « Spread the sign » s'il n'existe pas un signe dans d'autres langues. Si c'est très iconique, et bien on le reprend et on garde ce code-là. Pour ne pas forcément créer ou faire quelque chose de bancal.

44. ILS5 : Mais justement sur Elix, il me semblait qu'il n'y avait pas ce truc-là de signes catégoriques, qui portent cette vérité absolue, puisque justement il y a la possibilité d'en mettre plusieurs. Du coup ça permet d'être plus critique sur le signe proposé.

45. ILS3 : Et puis ça, c'est pratique, étant donné qu'il y a beaucoup de particularités régionales, si on peut en récupérer plusieurs et se mettre d'accord.

46. ILS2 : Pour revenir au fait que l'on a des formations très techniques où on n'est pas du tout expert du domaine, nous, dans notre service, on voit quand même beaucoup de sourds qui sont dans des formations similaires, voire les mêmes mais qui du coup ne savent pas que tel camarade est dans telle formation... Je me dis que si on regroupait des personnes qui sont sur les mêmes thématiques, on a par exemple plein de personnes qui sont en électricité, d'autres en formations mécanique... si on les réunit eux, une fois, alors pas en début d'année comme tu dis ILS3 alors qu'ils découvrent le concept depuis 5 minutes, mais quand en cours d'année il y a des signes, des concepts qui commencent à être intégrés, on les réunit pour qu'ils nous proposent un signe.

47. ILS3 : Mais en concertation avec l'interprète aussi.

48. ILS4 : Moi en fait, ce qui me gêne un peu, c'est que j'ai à faire à des jeunes qui ne sont pas linguistes non plus. D'accord c'est leur langue, mais moi, si en terminale on m'avait dit : « tiens maintenant, tu vas inventer des mots en français... ». Je ne sais pas si ils sont si légitimes que ça, plus légitimes que nous à inventer des signes ?

49. ILS3 : Ils ont moins de recul sur leur langue.

50. ILS5 : Je rajouterai un second bémol. C'est leur langue, mais ce n'est pas forcément une langue qu'ils connaissent depuis la naissance et parfois ils l'ont acquise assez tardivement. Et si en plus de ça, ils ont des parents entendants, parfois ils la maîtrisent aussi mal par rapport à un petit entendant qui connaîtrait déjà le français et qui n'est déjà pas linguiste lui-même. Ça rajoute parfois une fragilité.

51. ILS2 : Non j'avoue je pensais plus à des profils de sourds qui ont un bon niveau, adultes.

52. ILS5 : Nous on en a très peu.

53. ILS2 : Ah ben nous aussi on en a peu, je te rassure !

54. ILS4 : Mais même ceux qui sont de famille sourde et tout, ils ont quoi, moi ils ont deux heures de cours de langue des signes, alors que nous on avait combien de cours de français depuis la primaire. C'est pour ça aussi qu'ils ont peu de recul sur leur langue.

55. ILS6 : Justement je pense que quand l'interprète arrive comme ça et pose des questions sur les concepts, sur les codes, je trouve que le sourd commence à se regarder et à se rendre compte que c'est aussi sa langue. Et il commence à avoir une petite réflexion linguistique. Alors qu'avant ça ne l'intéressait peut-être pas du tout, il n'en avait peut-être pas conscience et on lui insuffle aussi ça.

56. ILS1 : Moi je pense que ça dépend énormément des sourds. Il y a des sourds qui vont être très participatifs, qui vont nous donner des codes et d'autres on va leur demander comment ils signent tel ou tel concept et ils ne sauront pas, et ils ne seront pas force de proposition.

57. ILS4 : Ou alors ça va être un code qui va leur servir et qui leur permettra de comprendre. J'en ai un par exemple qui a un niveau d'études qui est extrêmement élevé, il est en prépa, mais il va juste mettre des codes qui vont lui permettre de comprendre et qui ne portent pas du tout le sens. Par exemple pour « régime » en physique, il utilise le signe du régime alimentaire et il comprend. Il n'a pas besoin de plus, sauf que nous on ne peut pas diffuser ce signe-là, ça n'a aucun sens.

58. ILS2 : Non, bien sûr, après, comme tu dis, il faut aussi que l'on ait notre mot à dire. Moi j'ai un client notamment qui parfois m'inventait des signes qui ne recouvraient pas le sens, et je lui disais que je ne pouvais pas prendre ce signe.

59. ILS4 : Sauf que moi je n'ai pas le niveau pour dire que le sens n'y est pas... Je n'y connais tellement rien en physique. Donc d'accord mais je ne peux rien proposer d'autre. Donc on va le prendre là, mais je suis aussi consciente que je ne peux pas le diffuser non plus.

60. ILS2 : Oui, voilà, après ce n'est pas diffuser tout et n'importe quoi parce que les sourds nous les ont donnés. Non, je pense que, comme tu dis ILS3, il faudrait une concertation avec les sourds, avec nous, peut-être même avec des formateurs, parce qu'eux clairement sont sensés maîtriser le concept que nous on n'a pas forcément.

61. ILS3 : Si je ne me trompe pas, dans votre service, vous avez une organisation sous forme de référents dans chaque formation ?

62. ILS2 : Oui oui oui.

63. ILS3 : Ça c'est génial parce que du coup, vous avez un peu de contexte, un interlocuteur privilégié... Et là c'est vrai que si il y avait un petit groupe de travail, je ne dis pas des heures, parce que vous avez déjà plein de boulot, mais un petit groupe permettant une concertation, ça vous permettrait vous aussi de vous faire une idée, d'avoir un peu de recul.

64. ILS4 : Moi, quand j'avais fait un stage à la Villette, j'avais assisté à une situation très intéressante. Avant chaque exposition, ils font une réunion avec quelqu'un qui est expert du domaine, là c'était sur Darwin par exemple, avec des sourds et avec quelqu'un qui coordonne un peu les choses. Et c'est comme ça qu'ils mettent en place le vocabulaire. Et c'est assez chouette comme manière de travailler.

65. ILS6 : Par rapport à l'interprète en institut, parfois on se retrouve, enfin c'est l'expérience que j'aie eue en début d'année dans l'Institution où je travaille, on se retrouve face à des enfants qui n'ont pas forcément une grande base de signes. J'ai dû alors expliquer ce qu'était un signe, ce qui n'était absolument pas mon rôle, donc sortir un petit moment du cadre, expliquer ce que cela voulait dire, repasser par l'iconicité, et dire au prof à quel moment il pouvait continuer son cours. Et là, moi, je ne me sentais pas très à l'aise de faire ça.

66. ILS3 : Moi je ne considère pas ça sortir du cadre. Parce que nous on est là vraiment pour que le sens passe, que les échanges se passent, et pour moi tu étais complètement légitime à dire : « par contre là, on se met d'accord sur le signe, c'est bien ça, ok c'est bon on continue. ». Parce que finalement si tu ne l'avais pas fait, ça aurait peut-être tout bloqué, alors que là tu as pris le temps de le faire justement.

67. ILS6 : Oui mais ça aurait peut-être été aussi le rôle de l'enseignant.

68. ILS7 : Parfois il reprend de lui-même.

69. ILS6 : Ou au professeur en langue des signes aussi de donner davantage de choses.

70. ILS5 : Mais là c'était un problème sur le signe ? En langue des signes ?

71. ILS6 : De mot, de signe, les deux en fait.

72. ILS5 : Du coup, la partie signe, c'est toi qui l'as expliquée ?

73. ILS6 : Ben oui, je suis là à donner des signes parce qu'ils ne connaissent pas forcément les signes non plus, donc ça me gênait un peu, ce n'est pas à moi de donner cela.

74. ILS3 : Pourtant tu améliores tes conditions de travail en faisant ça. Pour moi, tu lui donnes ce qu'il faut pour qu'il te suive.

75. ILS4 : Ça fait partie de l'interprétation scolaire.

76. ILS5 : Pour moi c'est la même chose que, comme tu le disais tout à l'heure ILS3, quand on veut donner un nouveau concept, effectivement, il faut faire le signe, parfois il faut aussi l'épeler, et parfois on fait aussi la paraphrase qui explique le concept. Et ça, en scolaire, c'est vraiment important. Effectivement, du coup, il se passe trois choses alors que le professeur est en train de n'en dire qu'une.

77. ILS6 : Mais c'était des choses basiques. Comme par exemple « tissu » ou des choses comme ça.

78. ILS4 : Ah ben ça ne m'étonne pas.

79. ILS6 : Ou « Angleterre ». Ils n'avaient pas le signe, sur le moment j'étais vraiment choquée en fait.

80. ILS5 : Est-ce que ça ce n'est pas justement propre à la langue des signes qui n'est pas véhiculée, il n'y a pas de bain de langage, on n'en voit pas à la télé. Du coup, il y a des choses qui nous nous paraissent vraiment basiques en français, mais qu'en langue des signes on ne voit pas tous les jours. C'est vraiment LA spécificité de la langue des signes pour le coup, je crois. Et c'est aussi dû au fait qu'ils soient isolés.

81. ILS1 : Il y a l'effet inverse aussi. Je me rends compte que quand j'interviens pour des jeunes sourds, j'ai énormément de mal à les traduire, parce que je ne comprends pas tout. Pour moi ce n'est pas une langue des signes académique. Elle n'est pas formée comme un adulte sourd peut l'avoir. Et c'est vrai que quand je vais traduire pour des jeunes sourds, j'ai une certaine appréhension parce que je me demande si je vais comprendre.

82. ILS3 : Comme pour des « séniors », c'est pareil.

83. ILS2 : Comme peut-être des gens tout à fait normaux qui n'ont pas eu de langue des signes depuis jeune, qui l'ont apprise tardivement.

84. ILS4 : Mais chez les jeunes il y a quelque chose de propre, de très argotique.

85. ILS2 : Oui, ils en font le moins possible, ils signent à une main.

86. ILS4 : La gomme dans une main, le crayon dans l'autre.

87. ILS6 : Mais peut-être qu'adultes il y a une prise de conscience, ils s'adaptent plus, ils font plus d'efforts, ils savent qu'il faut qu'ils contextualisent les choses, choses qu'ils n'ont pas forcément conscience à l'adolescence.

88. ILS2 : Pas forcément, mais je pense que c'est aussi de notre rôle, parfois de leur dire, que l'on ne comprend pas, que l'on a besoin de contexte. Même à des adultes. A un moment on peut leur dire que l'on n'a pas traduit toute la formation et que du coup on est un peu perdu, que l'on a besoin de contexte.

89. ILS4 : Moi ça m'arrive de leur dire parfois : « là articules ! Je ne suis pas ta copine, je n'ai pas l'habitude. Juste articules un peu parce que là je ne vais pas pouvoir te traduire. »

90. ILS5 : Moi j'ai déjà dit à des jeunes affalés sur la table qui signe les mains sous le menton « je ne comprends pas, je ne peux pas traduire. » Parce que c'est vraiment comme mal articuler.

91. ILS3 : Et puis, s'ils veulent utiliser la langue des signes, il faut qu'ils apprennent à travailler en collaboration avec l'interprète.

92. ILS7 : Après ça peut être une stratégie, ça peut être fait exprès de ne pas être compris.

93. ILS4 : Oui bien sûr. Tout à fait.

94. ILS6 : Pour que l'échange en gros se passe bien et pour que la formation puisse aller de bon train, il faut qu'il y ait cette collaboration justement, il faut qu'il y ait cela. Ce n'est pas chacun pour soi où l'interprète fait son métier et puis basta. Non, c'est vraiment, il faut qu'il y ait un lien, une collaboration pour que ça puisse marcher, mais ça il faut qu'ils le comprennent.

95. ILS4 : Ça me fait penser, en tout cas pour les jeunes dans le scolaire, pas forcément dans tout le pédagogique, mais je trouve que notre rôle aussi, c'est de leur apprendre ce qu'est un interprète et comment ça va se passer avec ce professionnel à qui ils vont avoir à faire toute leur vie. Parce que la plupart n'ont jamais vu d'interprète, ne savent pas du tout ce que c'est, quel est son rôle, et du coup souvent c'est notre rôle aussi un peu pédagogique de leur expliquer comment cela se passe.

96. ILS5 : Dans l'institut où je travaille, il y a des collègues qui ont pris cette initiative de présenter le métier aux jeunes. Après effectivement, on peut se demander quel est le rôle de l'interprète, etc. Mais moi je pense que c'est extrêmement important et positif, c'est-à-dire que nos jeunes, ils ont des éducateurs spécialisés, et ils passent par eux pour tout ce qui est trouver un stage, prendre rdv chez le médecin... et du coup, c'est les éducateurs qui appellent pour les jeunes. Sauf que ces jeunes, ils sont parfois majeurs, ils vont sortir de l'institut d'ici un an ou deux, et ils ne sauront pas comment faire pour passer un coup de fil avec un interprète. Donc nous on a dit que c'était tout à fait possible. Nous on est disponibles dans le bureau, les jeunes peuvent venir nous voir pour que nous passions les coups de fil pour eux. Donc on est venus faire une sensibilisation auprès de différents groupes et on leur a dit qu'ils pouvaient venir dans le bureau quand ils le souhaitent et que, soumis au secret professionnel, rien de ce qui sera dit dans le bureau ne sera divulgué. Et on leur dit qu'ils peuvent passer toute sorte de coup de téléphone : gynécologue, planning familial, appeler un membre de leur famille, réserver un stage parce que pour la vie professionnelle c'est extrêmement important. Au début, les éducateurs ont un peu tiqué, et ça s'est mis en place progressivement, mais du coup je pense que c'est extrêmement important parce que c'est maintenant qu'il faut les préparer pour cela.

97. ILS3 : Et puis c'est notre métier, donc c'est tout à fait normal que l'on fasse ça. Parce qu'on entend souvent que, dans un rdv, il faut sensibiliser les personnes entendant à notre métier,

mais il y a beaucoup de sourds qui n'ont jamais travaillé avec un interprète qui en ont peut-être déjà vu mais qui n'ont jamais travaillé en collaboration avec et du coup c'est hyper important qu'ils aient conscience de notre rôle.

98. ILS6 : On est une sorte de dispositif et il faut la notice avec. S'il n'y a pas la notice, il faut toujours présenter, expliquer...

99. ILS7 : nous en tout cas ce qu'on fait dans mon institution c'est qu'on se dit que ça nous fera du job à l'extérieur du scolaire. Alors, quand ce sont des jeunes sur le point de sortir de l'institut, on leur explique comment ça se passe avec les interprètes. On leur diffuse la liste des adresses des différents services d'interprètes. Parfois ils viennent d'eux-mêmes. La première fois, ils ouvrent la porte tout timidement en demandant un rendez-vous, c'est trop mignon et petit à petit on essaie de les inciter à être autonomes et c'est vraiment chouette. Ils viennent passer leurs coups de fil pour leurs stages, on leur explique comment se présenter au téléphone.

100. ILS6 : et on leur enseigne à prendre soin de l'interprète aussi.

101. ILS7 : exactement, on leur donne les bonnes pratiques.

102. ILS4 : Là, dans mon institution aussi on va faire une sensibilisation qui traitera de la manière dont on réserve un interprète, les informations à donner, parce que très souvent on reçoit des demandes de sourds, sans lieu, sans horaires... Cette sensibilisation aura pour but de leur dire ce qu'ils doivent donner comme informations. Qu'est-ce que la préparation, à quoi ça sert. Parce que du coup, oui, dans le scolaire on les éduque, mais c'est une situation un peu particulière, ce n'est pas pareil à l'extérieur. Il faut donc aussi les sensibiliser à comment ça va être par la suite.

103. ILS7 : Mais ça c'est possible dans une institution, car quand c'est un sourd qui est parachuté intégré dans un établissement hors institution spécialisé, avec un interprète qui débarque, on fait moins cette sensibilisation-là.

104. ILS4 : un peu quand même quand ils n'ont jamais vu d'interprète, on leur explique quand même notre rôle.

105. ILS7 : Au début de l'année, mais ce n'est vraiment pas pareil.

106. ILS1 : Tu le sens au début, quand tu sens que les questions sont adressées à toi interprète ou pas. Et là tu précises que tu es interprète, neutre et que s'il a des questions, il doit les poser au formateur. C'est ce genre de sensibilisation. Je pense que ça se fait sur un court instant et ce n'est pas une sensibilisation aussi poussée peut-être que celle vous pouvez faire en institution.

107. ILS4 : Justement, pour revenir sur les questions, il y a en effet des questions auxquelles ce n'est pas du tout à nous de répondre. Mais il y a des questions parfois, qui sont de l'ordre de la reformulation de phrase ou autre et qui nous sont destinées et auxquelles on peut être amené à répondre. C'est aussi là-dessus que l'on doit travailler avec eux entre quelles sont les questions qu'ils peuvent me poser sur la langue, ce qu'ils ne comprennent pas là du texte et sur les questions qui sont plus destinées au prof sur le contenu que moi je n'ai pas car je n'ai pas les connaissances.

108. ILS3 : Et parfois juste de le repreciser, ça permet de remettre les choses au clair. Et sans même avoir à passer en bimodal, parfois la question est redirigée vers le formateur et personne n'a rien vu.

109. ILS1 : Pour revenir au travail de confiance aussi, je pense que la confiance elle se crée avec les sourds qui participent à la formation, mais elle se crée aussi beaucoup avec le formateur. Je pense que pour que la situation soit optimale, si ça se passe déjà bien avec le formateur, qu'il nous envoie la prépa avant, c'est pas mal. Là où je travaille, on a la situation inverse, c'est un sourd qui donne des cours aux entendants, et on a tout le temps une préparation avant. Pour les termes pour lesquels on n'a pas de signe, on se met d'accord lorsque l'on prépare. Le fait de pouvoir passer du temps avec le formateur permet de créer une relation de confiance, et ça va nous faciliter la traduction par la suite.

110. ILS3 : C'est intéressant. C'est un formateur sourd ? Donc vous préparez avec le formateur. Et, dans des domaines qui sont plus pointus, est-ce que vous faites ce genre de préparation avec des formateurs entendants ?

111. ILS1 : Non mais en général, ils nous envoient de quoi préparer.

112. ILS2 : Soit ils nous envoient des documents, soit il y en a qui nous proposent d'arriver plus tôt pour que l'on puisse discuter de comment cela va se passer.

113. ILS3 : J'imagine qu'il y a des concepts hyper pointus parfois.

114. ILS1 : Avec le formateur sourd, c'est des mathématiques, c'est quand même un niveau seconde et première S. Donc oui, on ressent le besoin de cette heure de préparation avec l'enseignant. Je ne me vois pas traduire ses cours sans la préparation.

115. ILS3 : Est-ce que vous avez parfois des formations qui se passent au niveau universitaire ?

116. ILS7 : Oui mais peu vers le français.

117. ILS3 : oui mais justement je trouve ça intéressant qu'il y ait moins de préparation quand c'est vers la langue des signes.

118. ILS7 : Ce n'est pas moins, c'est différent. Là c'est une rencontre avec le formateur avant. Les autres fois, c'est des cours que l'on reçoit sur internet. C'est à nous de les potasser et de savoir demander une explication avant de traduire si on n'a pas compris quelque chose.

119. ILS6 : Dans tout ce qui est formation technique, même si on comprend plus ou moins le mécanisme et quand on arrive à comprendre un peu, ce n'est pas pour autant qu'on arrive à produire quelque chose. On est bloqué. Il arrive de se demander comment exprimer tel ou tel concept. Moi j'en suis incapable parfois. Même si je comprends un peu, je n'arrive pas toujours à le réexprimer dans l'autre langue.

120. ILS3 : Et puis surtout, il y a une contrainte de temps. Parfois il arrive que soit on ne connaît pas les signes, soit ils n'existent pas. Du coup, comment faire passer le message, sans perdre trop de temps ? Parce que ça c'est parfois un challenge quand on a le concept que l'on doit exprimer par une périphrase très longue, cela peut nous amener à en oublier la suite de la phrase. Les périphrases et les techniques chronophages, sont très énergivore.

121. ILS6 : Je trouve qu'avoir un sourd dans une formation ça induit aussi une forme d'adaptabilité du formateur. Il est souvent amené à adapter sa pédagogie, à utiliser plus de visuel, à passer d'abord par l'exemple avant d'expliquer le concept. Ou passer d'abord par la pratique pour ensuite donner la théorie plutôt que l'inverse. Ce qui fait que pour nous aussi c'est plus simple. En ayant déjà vu la partie visuelle, on peut ensuite utiliser l'iconicité car on a vu ce qui allait être présenté et c'est ensuite plus simple de traduire.

122. ILS7 : C'est vrai que moi je demande beaucoup de supports et je n'hésite pas à demander au formateur d'écrire au tableau. Et je m'appuie sur ce qui est écrit au tableau pour traduire. J'interromps tout le temps je suis pénible je le sais mais sinon ce n'est pas possible pour moi de travailler.

123. ILS4 : Je suis d'accord, mais ça c'est possible quand ils sont coopératifs. Parce que le nombre de professeurs ou de formateurs...

124. ILS7 : Ah ben au bout d'un moment, soit je ne peux rien faire et je dis...

125. ILS4 : Mais moi parfois ils m'ont tendu le crayon en me disant : « Ben vas-y ».

126. ILS7 : Moi je réponds que ce n'est pas possible, ça m'est déjà arrivé !

127. ILS4 : On est d'accord, mais eux refusaient d'écrire.

128. ILS7 : Ça arrive ça.

129. ILS4 : Pour ce qui est de la préparation, avec certains c'est un combat de toute une année pour obtenir de la préparation et on sait qu'on ne l'aura jamais. On parlait à l'instant des méthodes qu'ils doivent changer, il y en a plein qui refusent de changer leurs méthodes. Ils travaillent depuis 20 ans comme professeurs et ils ne veulent pas changer. Pour eux c'est ancré, c'est aux élèves de s'adapter et non eux.

130. ILS6 : Après, ce n'est pas nous qui leur proposons ces solutions, ils s'en rendent compte par eux-mêmes.

131. ILS4 : Ben moi il y a quelques enseignants je sais que ça ne changera jamais.

132. ILS1 : Je pense que le formateur peut nous faciliter la vie comme il peut nous la rendre très compliquée. Pas plus tard que lundi dernier j'ai eu un formateur qui donnait beaucoup de références. On a eu beau lui dire de les écrire, on était tout le temps obligé de lui demander, ce qui nous a demandé une énergie folle. Le lundi après-midi on a eu un deuxième formateur qui a tout de suite compris la nécessité d'écrire. Elle en venait même à nous demander si elle devait écrire « Amazon ». On a bien vu la différence entre les deux. On a eu 3h le matin, on était épuisés et l'après-midi on avait juste à pointer ce qui était écrit au tableau. Je pense que le formateur il peut te faciliter la vie comme il peut te la compliquer. Et après parfois on demande juste d'écrire et pour eux c'est presque inconcevable. Par exemple le formateur du matin, je lui demande d'écrire le nom d'un auteur et il me dit sur un ton critique : « Quoi, vous ne connaissez pas cet auteur ? ». Et il me fallait chaque fois lui expliquer que ce n'était pas pour moi, mais pour que l'utilisateur sourd puisse mieux comprendre. Je pense que c'est plus de la maladresse que de la méchanceté.

133. ILS7 : Oui de la naïveté.

134. ILS1 : Il pensait que c'était nous qui ne connaissions pas tel ou tel auteur. Je devais alors lui expliquer que ce n'était pas ça, qu'il fallait que j'épelle le nom que c'était difficile à recevoir pour le locuteur sourd...

135. ILS3 : Il aurait presque fallu répondre que c'est lui qui ne connaît pas ton métier.

136. ILS6 : Ce qui est marrant c'est que les enseignants peuvent mettre en place avec nous des pratiques qui profitent aussi aux entendants. Parce que de voir tout cela écrit au tableau, ça peut aussi permettre aux entendants de mieux retenir les choses.

137. ILS4 : Oui, mais un argument qui m'est souvent donné au lycée c'est qu'ils sont censés faire de la prise en note. Ils doivent être entraînés à cela, et si on leur écrit des choses au tableau, c'est trop facile. Du coup on leur fait comprendre que là, en présence d'élèves sourds, ils n'ont pas le choix que d'écrire au tableau. Mais pour certains enseignants, le fait que tout soit au tableau, c'est leur mâcher le travail.

138. ILS1 : Mais il y a une différence entre tout noter et noter un mot de temps en temps.

139. ILS4 : Oui tout à fait, mais il y a certains enseignants pour qui noter même juste certains mots c'est leur mâcher le travail. Mais bien sûr que ça profite aussi aux entendants.

140. ILS6 : Cela permet aussi un gain de temps. On peut expliquer au formateur que si il y a quelque chose de visuel au tableau, en pointant puis en expliquant le concept, le travail sera plus facile pour l'interprète mais également pour lui avec les entendants. Car l'oral c'est du linéaire et souvent les formateurs doivent répéter plusieurs fois pour que ça rentre dans la tête des élèves. Alors que parfois en le disant une fois et avec une image ça suffit.

141. ILS4 : On est d'accord. Mais pour certains, le fait de modifier les cours qu'ils donnent depuis 20 ans, ce n'est pas pensable.

142. ILS7 : Nous par exemple, dans l'institution où je travaille, on avait des soucis avec une enseignante qui nous disait : « mais ce sont VOS élèves ». On devait lui redire à chaque fois que nous on était juste là pour traduire et que ce n'étaient pas NOS élèves mais bien les siens. Comme ça ne changeait pas, on a levé le secret professionnel, on est allé voir notre chef et on lui a expliqué la situation et désormais cette enseignante n'a plus de sourds. Au bout d'un moment il faut le faire remonter. Normalement, ils sont censés accepter les élèves. Et s'ils acceptent, ils en acceptent aussi les conditions. S'ils ne sont pas en mesure de faire attention aux élèves sourds, nous on le fait remonter au chef en expliquant que ce n'est plus possible et qu'il faut qu'il vienne voir ce qu'il se passe en cours, pour qu'il voit dans quelle galère on est. Et c'est déjà arrivé que ces professeurs-là n'aient plus jamais de sourds ensuite.

143. ILS4 : Par exemple, je pense au professeur de philosophie avec lequel c'est extrêmement dur de travailler. En plus, c'est de la philosophie, donc ce n'est pas facile. Mais dans le lycée, il y a un seul enseignant de philosophie, on n'a donc pas le choix, on doit travailler avec lui, on doit faire avec, et pour il lui est inconcevable d'écrire quoi que ce soit au tableau.

144. ILS7 : Et vous n'en avez pas référé à son responsable à lui ?

145. ILS4 : Si si, mais c'est par ailleurs quelqu'un qui est très apprécié, donc les gens ont du mal à remettre en question ce qu'il fait, à oser lui dire.

146. ILS2 : Ca va peut-être faire un peu redite avec ce que tu as dit ILS1, mais effectivement parfois, quand on interrompt le prof pour lui demander de répéter quelque chose, il lui arrive de nous répondre que les élèves sont censés le savoir. Et parfois on a envie de répondre : « oui peut-être eux, mais moi je ne sais pas de quoi vous parler. Donc si je ne mets rien dans mes mains, il aura beau le savoir, il ne sait pas de quoi on parle. » Et c'est compliqué parfois de faire comprendre que, non tu ne veux pas qu'il te réexplique tout, parce que parfois ça arrive, tu demandes de répéter un mot et il te reprend tout le cours sur la notion alors que tu n'as juste pas entendu le mot. C'est toujours tout ou l'inverse. Et parfois on se dit qu'on ne va pas s'en sortir ! Il y a rarement un juste milieu ! Mais oui, comme tu dis ILS4, quand un professeur fait le même cours depuis 20 ans, c'est aussi dur pour nous de se dire, nous on débarque et on veut le faire changer. Oui, je comprends que l'enseignant n'ait pas envie de changer pour nous, pour le sourd, pour un élève une fois dans sa vie. Et en même temps, il est nécessaire de le sensibiliser. Après j'imagine très bien que vous le faites, mais il y a des gens qui ne changeront pas, et il y a des fois où ça ne passe pas. Mais ce n'est pas qu'en pédagogie. Il y a des gens ça fait 20 ans qu'ils font la même chose et ils ne veulent pas changer. Donc oui, quand on peut avoir du visuel, des mots écrits, ça aide, mais quand on ne peut pas les avoir, on se débrouille et malheureusement, ça n'aide pas. Je reviens complètement en arrière sur ce que tu disais tout à l'heure ILS6, par rapport au fait que tu te sentais gênée de toi donner un signe au sourd.

147. ILS6 : Ce que je voulais dire par là, c'est d'utiliser des signes standards qui ne sont pas compris et devoir réexpliquer tout le contexte. Parce que comme le professeur ne s'exprime pas en langue des signes, elle me délègue tout ça à moi, alors que ce serait peut-être à elle d'expliquer. A un moment, c'est ce que j'ai fait. Je lui ai demandé d'expliquer pour que je puisse traduire son explication. Car l'incompréhension venait du signe, mais également du concept en français.

148. ILS2 : Du coup moi ça me fait penser à une situation où j'ai traduit pour des 5èmes il n'y a pas longtemps et où je me suis vraiment retrouvée en difficulté en me disant : là ce sont de nouveaux concepts pour eux et c'est moi qui vais leur donner des signes que eux vont retenir pour ces concepts. Et j'étais bloquée car c'était un cours sur les volcans, les séismes et tout ce qui touche à cela. L'enseignant parlait de magma et autre. Personnellement, je ne suis pas très bonne en iconicité et je me suis demandé comment je pouvais leur traduire ce genre de concepts. Bon déjà, je faisais en sorte qu'ils aient les concepts en français, donc je me raccrochais aux

mots puisque c'était la première fois qu'ils voyaient ces concepts. Et après, pour le signe, je faisais quelque chose, mais sans être convaincue de moi. Et les élèves me demandaient si le signe du concept était celui-là, et parfois j'étais obligée de dire que c'était moi qui signais comme ça, mais que peut-être d'autres collègues le signeraient différemment. Je l'informais du fait que le signe n'était pas immuable et qu'il allait sûrement en voir d'autres. Je leur laissais le droit de se dire que d'autres interprètes avaient peut-être des signes différents pour ces mêmes concepts. C'est un peu comme la sensibilisation dont on parlait tout à l'heure. C'est dire ici à l'élève, là c'est moi qui fais ça, mais je ne serais pas le seul interprète à intervenir et c'est difficile à gérer.

149. ILS4 : Moi ça m'est arrivé quand il y a des concepts où je sais qu'il y a plusieurs signes, je leur donne tous ceux que je connais. Parce que je sais que mes collègues ne vont peut-être pas utiliser le même signe que moi...

150. ILS2 : Très bonne stratégie.

151. ILS4 : ... et je fais exprès de doubler, tripler plusieurs fois jusqu'à ce que j'ai l'impression que ce soit bien ancré. Et ensuite j'utilise celui avec lequel je suis le plus à l'aise. Mais quand je les connais et je ne les connais pas toujours.

152. ILS3 : Ce n'est pas bête car au moins tu es sûre que s'ils avaient compris le concept avec un autre interprète, ils peuvent faire le lien et se dire que ce concept peut se signer de différentes façons.

153. Enquêteur : Vous avez parlé plusieurs fois de rôle de l'interprète : « c'est le rôle de l'interprète de faire ça », ou « ce n'est pas le rôle de l'interprète ». Pour vous quelle est la définition du « rôle de l'interprète » en situation pédagogique ?

154. ILS2 : Je vais répondre de manière bateau : ça dépend ! Ça dépend de qui est l'utilisateur, ça dépend de qui est l'enseignant, ça dépend de plein de choses. Il n'y a pas très longtemps j'ai traduit en collège et j'ai traduit un truc qui m'a horripilée, mais je n'avais pas mon mot à dire. J'étais interprète à ce moment-là, et les professionnels disaient : « ce n'est pas le rôle de l'interprète d'intervenir pour des enfants de la 6^{ème} à la 4^{ème}. » Pour eux les interprètes, ça commence en 3^{ème}. Et j'étais heurtée d'entendre ça et de le traduire, puisque moi-même j'intervenais assez régulièrement pour des jeunes de 5^{ème} et de 6^{ème} sourds, qui savaient très bien utiliser un interprète, qui jamais ne me demandaient à moi, qui levaient la main pour demander au professeur, qui avaient très bien compris comment marchait un interprète. Et

j'étais horripilée de traduire ça. Il n'y avait pas de demi-mesure pour eux. Ils étaient catégoriques

155. ILS5 : J'ai entendu exactement la même chose il n'y a pas longtemps et j'étais horripilée également. Apparemment ils sont trop jeunes, ils ne comprennent pas le rôle de l'interprète et on attend la classe de 3^{ème} ou de 4^{ème} parce que avant il faut des enseignants spécialisés.

156. ILS2 : Oui c'est ça, des enseignants spécialisés, AVS, médiateurs pédagogiques, on peut les appeler comme on veut.

157. ILS3 : Qui très souvent ne maîtrisent pas la langue des signes.

158. ILS2 : Et qui sont là pour être avec eux, à part. Ça ne peut pas marcher. Oui, il y a des jeunes qui vont avoir besoin de ça, on sait qu'au début, ce n'est pas toujours simple, mais il y en a qui ont très bien compris comment utiliser l'interprète. Pourquoi généraliser ?

159. ILS3 : C'est hyper arbitraire. Non seulement tu ne laisses pas la possibilité de développer la langue puisque les professionnels ne sont pas bilingues et en plus en 3^{ème} on leur donne des interprètes sans qu'ils n'en aient jamais vu avant.

160. ILS4 : Et c'est à ce moment-là que généralement ils ne comprennent pas et qu'on est obligé de leur expliquer qu'ils ne doivent pas nous poser la question à nous mais au professeur. Pour comparer cela, je trouve que ce qu'ils font à 2LPE à Poitiers, est très intéressant : dès la maternelle, ils mettent une heure d'interprète. Ils savent qu'au début ils ne vont pas bien comprendre, mais juste pour qu'ils commencent à voir des interprètes et à interagir avec eux. Et petit à petit, ils augmentent les heures et ils mettent un peu plus d'interprètes jusqu'à ce qu'au collège il n'y ait quasiment plus que des interprètes et au lycée encore plus. Ça permet de s'y habituer progressivement et en plus ils comprennent petit à petit comment ça se met en place. Je trouve ça très intéressant comme façon de faire.

161. ILS7 : C'est sûr que c'est très intéressant. Mais après il serait préférable que ce soient directement des professeurs qui signent. Mais malheureusement...

162. ILS4 : Oui, il y a des profs qui signent, mais justement ils ont juste une heure avec un interprète. Sinon, le reste du temps, c'est un co-enseignement sourd/entendant.

163. ILS7 : Oui oui j'ai bien compris, pour les sensibiliser. Après la meilleure de solutions serait que le prof signe de façon directe.

164. ILS5 : Après, malheureusement pour nous, ce n'est pas soit un interprète, soit un enseignant signant. C'est souvent un enseignant entendant, avec un enseignant dit spécialisé

qui a souvent une langue des signes très faible et les interprètes n'interviennent pas dans ces cours-là. Donc il n'y a même pas de professeur sourd ou de professeur qui aurait un niveau de langue correct. Cette solution-là serait super mais malheureusement, elle n'existe pas et elle n'est pas envisagée.

165. ILS4 : Ceci dit, même si il y avait des professeurs, je trouverais intéressant que puisqu'ils sont sourds, et qu'ils vont voir des interprètes toute leur vie, petit à petit il y ait davantage d'interprètes et qu'on leur en mette même très jeunes pour qu'ils puissent comprendre.

166. ILS2 : Oui, pour les habituer puisque de toute façon, dans leur vie future ils vont avoir besoin d'interprète. Ils n'auront pas toujours des gens qui signent en face d'eux. Bien sûr c'est génial pour la formation d'avoir directement le formateur en langue des signes, bien sûr ! On en rêverait. Mais on sait très bien que le nombre de sourds en intégration augmente et qu'ils ne sont pas près de réduire cela, au contraire. Donc je ne trouve pas ça très fin de la part de cette équipe de collègue et j'étais assez choquée de voir cela.

167. ILS7 : C'est bien ça t'a fait travailler ta neutralité !

168. ILS2 : Alors là clairement, parce que j'avais vraiment envie d'intervenir en leur disant que j'interviens régulièrement pour des jeunes de cet âge là !

169. ILS4 : Et tu ne t'es pas senti de le dire juste comme ça, à la fin, en aparté ?

170. ILS2 : Il y avait des collègues interprètes sur place qui travaillent dans l'institut et qui étaient d'accord avec ça alors qu'elles-mêmes sont interprètes. Et je ne pensais pas que c'était la vision de l'institution. Et cette réunion a eu lieu en plein mois de février ou mars alors que ça fait des mois que l'on traduit régulièrement pour ces 5èmes. Et je me suis demandé ce qui leur faisait penser maintenant que ce n'est pas adapté ?

171. ILS4 : Il m'arrive parfois d'échanger avec d'autres collègues interprètes qui n'ont pas envie d'aller au collège car ils trouvent ça pénible. Et ils sont très contents de se dire : c'est pas notre rôle en tant qu'interprète.

172. ILS2 : Oui bien sûr, ça c'est autre chose.

173. ILS4 : Des collègues qui disent que plus jamais ils n'iront au collège, car ils sont vraiment trop pénibles, à cet âge-là, ils sont ingrats. En même temps, ce n'est pas la question.

174. ILS2 : Oui, enfin pour moi c'est plutôt au lycée qu'ils sont pénibles. Pour l'avoir expérimenté dans l'autre sens, en traduction de la LSF vers le français ! Quoique collègue tu as raison ils sont pénibles.

175. ILS1 : Collège, lycée, c'est compliqué. Là j'ai fait du collège ce matin, du lycée la semaine dernière, tu fais 60% de cours et 40% de discipline.

176. ILS7 : Même pas, ouh là ! Ça dépend vraiment ! Le nombre de fois où l'enseignant répète « S'il vous plaît, arrêtez, s'il vous plaît, arrêtez !! » dans un cours...

177. ILS5 : « Asseyez-vous, regardez ! »

178. ILS7 : « Sortez vos affaires ! »

179. ILS4 : Moi pendant un cours en lycée, il y a eu un pétard !

180. ILS1 : Dans les cours où l'enseignant est sourd, c'est impressionnant le nombre de fois où on peut dire en une heure : « Taisez-vous, arrêtez de bavarder, écoutez ! »

181. ILS3 : Est-ce que tu te rappelles les variantes du « taisez-vous », etc. ?

182. ILS1 : Et je me rends compte que pendant l'heure de préparation en amont, le professeur nous dit on va faire ça, ça, ça, ça, ça... Et arrivé sur place, on a fait ça et ça !

183. ILS2 : Il faut vraiment qu'il revoie ses ambitions à la baisse ! Moi les premières fois où je suis intervenue en collège, je me suis demandée si moi aussi à mon époque on apprenait si peu de choses en une heure. Ils ont lu une phrase notée au tableau et ils l'ont recopiée ! C'est dur à 11 ans et demi !

184. ILS1 : Là ce matin, je suis arrivé dans la classe pendant les 5 premières minutes ils n'arrêtaient pas de parler et l'enseignante a donc allumé le tableau interactif et leur a dit de copier ce qui y était noté.

185. ILS4 : Ca m'arrive aussi, et là tu ne sers à rien !

186. ILS5 : Elle n'a pas dû comprendre le mot « interactif » !

187. ILS2 : Il te fallait demander un stylo pour pouvoir copier aussi et t'occuper !

188. ILS1 : Et malheureusement dans ces cas-là, ce sont les sourds qui en pâtissent car ils vont copier, mais je les voyais, je ne suis pas sûr qu'ils comprenaient ce qu'ils copiaient.

189. ILS4 : Moi dans ces cas-là, j'essaie de repérer les mots, et je m'assure qu'ils ont bien compris, qu'ils ne veulent pas que je le leur signe. Ça m'arrive souvent de faire ça.

190. ILS2 : Et bien ce n'est pas une mauvaise idée, parce que quand tu vois parfois le temps qu'ils mettent pour copier un mot, tu vois bien qu'ils ne l'ont pas compris. Quand ils le font

lettre par lettre, tu comprends bien qu'ils n'en ont pas le sens. Mais c'est vrai que juste de la copie sans donner le sens, c'est difficile pour les sourds.

191. ILS1 : Ce matin, je leur ai demandé de temps en temps s'ils n'avaient pas de questions et ils me répondaient toujours non. La difficulté c'est qu'on ne peut pas non plus s'imposer. Cette méthode où l'on passe par l'écrit, on demande de copier aux élèves, ce n'est absolument pas adapté aux sourds.

192. ILS2 : Pour tous les cours où il n'y a pas d'interprète, on te dit c'est pas grave, un camarade va prendre en notes. Oui, bien sûr, ils ont un tellement bon niveau de français que les notes du camarade vont l'aider.

193. ILS1 : C'est pour ça que j'aime bien traduire en milieu pédagogique, mais davantage pour des adultes. En général ils sont quand même beaucoup plus calmes que des adolescents. Quoique ! Mais c'est quand même plus exceptionnel. Là actuellement je me retrouve à faire à peu près deux jours par semaine du lycée, il y a parfois des heures de cours où je ressors épuisé avec mal à la tête.

194. ILS5 : je trouve qu'il y a vraiment un manque de sensibilisation vis-à-vis des enseignants par rapport au niveau de français des sourds. Ils le considèrent souvent comme scandaleux, ils jugent leurs élèves sur leur niveau de français, alors que bien souvent, les erreurs s'expliquent, viennent de leur surdité. Juste voir un code écrit, qui dépend d'un son, c'est compliqué. Et c'est difficile à expliquer aux enseignants, que c'est normal que ce soit très compliqué pour un sourd d'accéder à l'écrit.

195. ILS4 : Dans l'institution où je travaille, on a fait un truc qui était assez chouette avec une classe dans laquelle il y a un élève en intégration. Dans ces lycées, il y a ce qu'ils appellent « l'autre semaine », où ils sont censés faire autre chose que des cours. Nous on a organisé avec cette classe là une visite d'IVT, de St Jacques. Et le lendemain, ce sont tous les élèves sourds de l'institution qui sont intégrés dans ce lycée-là qui ont fait une sensibilisation. Et c'était très intéressant car ça venait d'eux, ce sont eux qui expliquaient leurs difficultés en français notamment, et les enseignants qui étaient là nous ont dit : je n'avais jamais pris conscience avant ça de toutes ces difficultés. J'ai trouvé intéressant que ça vienne des élèves eux-mêmes et ça a vraiment bien fonctionné. Et même pour les autres élèves de la classe c'était important d'entendre que si il y avait du secrétariat par exemple, ce n'était pas juste du favoritisme, et que c'était un vrai besoin, et non pas plus de chances. Que parfois on pouvait reformuler du

vocabulaire parce qu'ils ne comprenaient pas tout, que l'écrit est difficile. C'était très intéressant, et c'est une expérience qui a plutôt bien fonctionné.

196. ILS2 : Oui c'est vraiment chouette et malheureusement c'est sûrement possible parce que c'est un groupe, parce qu'ils étaient plusieurs sourds, etc. Le nombre de fois où tu tombes sur un sourd qui, tu le vois, à des difficultés à l'écrit, tu lui demande, tu es sûr que tu ne veux pas le dire, et généralement, il te répond que non. Ils ne veulent pas en parler parce qu'ils ont honte. Mais on comprend cette réaction car, comme tu le disais ILS5, quand on voit le regard parfois méprisant qui peut être posé sur eux. Ils doivent sans cesse réexpliquer leurs difficultés. Pour revenir à ta question du rôle de l'interprète en milieu pédagogique, c'est à mon sens de parfois sensibiliser le prof aux difficultés d'écrit des élèves sourds pour qu'ils comprennent un peu mieux.

197. ILS5 : moi ça m'est déjà arrivé de traduire une évaluation chez un professionnel chez qui le jeune était en stage. L'évaluation se passe : avec le jeune, sans le jeune. A la toute fin de l'évaluation, il y a eu un aparté entre le formateur et l'enseignant durant lequel le formateur était surpris du niveau d'écrit de l'élève sourd. Il ne comprenait pas comment il ne pouvait pas comprendre des mots aussi basiques, et j'ai pris le parti d'intervenir en faisant une parenthèse en remplaçant les choses dans leur contexte, en précisant que le niveau d'écrit était très dépendant du degré de surdité. Mais pour le formateur, c'était presque rédhibitoire, c'était presque impossible de lui valider son stage à cause de ça.

198. ILS2 : Je pense que c'est important quand même d'intervenir. Je pense que tu as bien fait. Parce que les gens ne s'imaginent pas les difficultés. Ce qui est compréhensible, c'est de la méconnaissance. Mais quand tu leur dit que pour eux c'est comme une langue étrangère qu'en plus ils n'entendent pas, en général, ils comprennent plutôt bien ensuite. Après, bien sûr il y en a qui ne comprendront jamais, qui te répondent : ce n'est pas mon problème, ils sont français.

199. ILS7 : Mais ça dépend de tellement de choses. Les élèves doivent aussi avoir un certain niveau de français et s'il ne l'a pas, il ne l'a pas. Après, il y a quand même des élèves sourds qui se débrouillent très bien.

200. ILS5 : Ça dépend aussi du niveau de la surdité.

201. ILS7 : Pas forcément, il y a aussi des sourds profonds qui se débrouillent très bien à l'écrit.

202. ILS5 : Ça leur demande énormément de travail sur des années. Mais oui il y en a. Mais parfois c'est dépendant d'un certain don chez certains sourds ou d'un vrai travail qui est vraiment un labeur. Est-ce qu'on peut exiger ça de tous les sourds ? Je ne sais pas. Ils ont tous

des situations différentes et je ne pense que, parce que certains sourds y arrivent, il faut attendre la même chose de tous les sourds, ça peut être parfois un peu exigeant.

203. ILS7 : Oui oui, mais nous on n'attend rien là-dessus.

204. ILS5 : Non je ne parle pas de nous, mais des enseignants. De voir que certains enseignants attendent un niveau aussi excellent parce que certains sourds y arrivent...

205. ILS7 : Après ça dépend. Si la personne fait une thèse elle doit quand même avoir un niveau qui va avec.

206. ILS5 : Ah oui, tout à fait, après ça dépend des études qu'ils font effectivement.

207. ILS6 : Est-ce que c'est vraiment du rôle de l'interprète de sensibiliser sur cette question du français et de la difficulté du français ? Je pense que quand les formateurs savent en début d'année qu'ils vont avoir un sourd dans leurs cours, ou les enseignants dans leur classe, ce serait peut-être à eux d'avoir une petite pré-formation de quelques heures pour leur expliquer ce qu'est la surdité, et qu'ils soient un peu formés.

208. ILS4 : Ça évidemment ce serait l'idéal...

209. ILS7 : Dans mon institution, par exemple, les élèves sont scolarisés en intégration dans des lycées à côté et en début d'année, généralement, on arrive à faire une sensibilisation où il y a l'orthophoniste, un psychologue, plusieurs professionnels de différents métiers qui se déplacent dans l'établissement et qui expliquent.

210. ILS6 : Donc il y a un moment dédié, parce que souvent, on se retrouve à le faire 15 min avant que le cours ne commence.

211. ILS1 : Ou parfois on a des sensibilisations après plusieurs mois, parce que l'on se rend compte que ça ne va pas du tout, qu'il est nécessaire de faire une sensibilisation. C'est vrai que si l'on faisait automatiquement une sensibilisation...

212. ILS7 : Le problème c'est que automatiquement, au niveau des plannings, c'est très compliqué à organiser, tout le monde l'a en tête, mais après à mettre en place concrètement, ce n'est pas toujours évident. Et parfois, il y a des problèmes en classe et la sensibilisation se fait au mois de décembre, janvier. Et même si c'est fait tardivement, c'est bien quand même. Mais parfois c'est compliqué à faire.

213. ILS4 : Parfois c'est compliqué de faire passer l'information avant. Avant je travaillais dans une autre institution, et les profs apprenaient le jour de la rentrée, par notre présence, qu'ils

allaient avoir un élève sourd. Il y a des fois, où je suis arrivée une semaine après, et ils me disaient : cela fait une semaine que j'ai un élève sourd dans ma classe, je n'étais même pas au courant.

214. ILS7 : Oui mais ça ce n'est pas de notre fait.

215. ILS4 : Tout à fait ce n'est pas de notre fait. Du coup, la sensibilisation n'a pas été faite en amont, et on est obligés d'en faire en arrivant, parce que sinon elle ne sera jamais faite. C'est juste ça. Non, ce n'est peut-être pas tout à fait notre rôle, ce serait idéal que ce soit fait autrement, mais on est confrontés à plein de situations où l'on n'a pas le choix.

216. ILS7 : Nous ça nous est déjà arrivé en tant qu'interprète d'aller faire de la sensibilisation, avec d'autres professionnels pour expliquer ce que c'était que la surdité. Mais ce n'est pas évident de le faire à chaque fois.

217. ILS4 : Bien sûr, non. Je pense que quand on voit que ça pénalise vraiment l'élève sourd, on peut se permettre de dire que là effectivement il semble y avoir des difficultés en français, mais qu'il faut savoir que chez les sourds, les difficultés en français, c'est normal.

218. ILS7 : Oui, après, moi, tu vois, je renvoie vers le professeur en disant : « peut-être que vous pouvez solliciter l'institution pour avoir une sensibilisation, faites venir quelqu'un pour vous expliquer. » Moi j'essaie de renvoyer au maximum vers d'autres professionnels.

219. ILS4 : Oui oui, parfois ils ne le font pas du tout. Je suis d'accord que ce serait parfait.

220. ILS3 : Ça ça dépend vraiment des situations. Idéalement, si ça pouvait se faire comme ça, ce serait top. Mais après, c'est vrai que parfois on est obligé de faire de la sensibilisation ponctuelle. En plus, c'est nous qui connaissons très bien comment ça se passe chez les sourds, comment ça se passe chez les entendants. Pour moi c'est un peu notre rôle de faire le lien entre les deux.

221. ILS7 : Oui mais ça veut dire que si on ne le fait pas remonter, l'année suivante, ça va recommencer. On peut faire de la sensibilisation, mais le faire remonter également pour éviter que cela se reproduise. Soit par nous, soit par l'enseignant. En précisant que l'on explique ça, maintenant, ponctuellement, pendant 10 minutes, mais ce serait bien que d'autres personnes viennent expliquer de manière plus approfondie les problèmes liés à la surdité. Parce que si on ne fait pas remonter...

222. ILS3 : Tout à fait d'accord. Nous le faisons remonter souvent quand même. Ne serait-ce que parce que nous on est dans la situation et que notre rôle est de faire en sorte que cela se

passer bien, que tout le monde puisse interagir. Au final, c'est nous les experts des deux langues et de leurs cultures. C'est aussi à nous de sensibiliser sur les deux volets.

223. ILS2 : Oui, et il ne faut pas oublier aussi que l'on intervient souvent sur des formations courtes. On va traduire une formation professionnelle pendant 3 jours. On arrive sur place et on se présente en demandant au formateur s'il a déjà travaillé avec un interprète. Et s'il te répond non, tu es bien obligé de faire une sensibilisation. On ne peut pas lui répondre : on vous prépare une sensibilisation pour demain, de deux heures. Et bien non, parce qu'il a déjà un programme chargé, il ne peut pas inclure deux heures de sensibilisation. Evidemment en situation longue, scolaire, oui, et je sais que mon service le fait. En général, ils essaient quand on a des sourds qui intègrent de nouvelles formations où les gens n'ont jamais accueilli de sourds. Je ne sais pas qui contacte qui, comment ça se décide, mais il y a toujours, effectivement le centre de formation ou l'école qui est contacté et on essaie de les convaincre de faire une sensibilisation. Après, voilà, ils peuvent aussi ne pas accepter. Les gens sur place peuvent aussi nous dire qu'ils vont se débrouiller. Il peut y avoir un déni total de certaines personnes qui vont penser qu'ils vont se comprendre !

224. ILS1 : C'est aussi le rôle des référents de faire remonter le besoin.

225. ILS2 : Après voilà, nous, sur place quand on voit qu'il y a un besoin, on fait remonter.

226. ILS1 : Sur une formation très technique pour laquelle il n'y avait pas forcément de référent, on s'est rendu compte tard qu'il y avait des soucis. On a attendu et attendu. Le conseil de classe a été décalé je ne sais plus pour quel motif, et quand il s'est tenu, les enseignants se sont dit qu'en fait le sourd était en difficultés. Nous de notre côté, chaque interprète avait fait remonté petit à petit, mais on n'avait pas fait de gros mail, tous d'accord pour faire remonter au service qu'il fallait vraiment une sensibilisation. Donc la formation était aux $\frac{3}{4}$ terminée et c'est à ce moment-là que l'on a fait une sensibilisation. Pour la suite ça devrait aller, mais au final, c'est venu trop tard, est-ce qu'il va quand même avoir son examen ? On ne sait pas trop. Donc, oui, pour moi, l'interprète a vraiment un rôle de sensibilisateur.

227. ILS7 : Après, le jeune peut aussi avoir une réflexion lui-même, appeler au secours et ne pas attendre que ça vienne des autres.

228. ILS2 : Malheureusement les jeunes sourds que l'on a...

229. ILS7 : Au bout d'un moment, c'est aussi à eux de se prendre en charge et de dire : non, stop là c'est un truc sur lequel j'ai besoin d'aide.

230. ILS2 : Bien sûr. Une fois encore, c'est l'idéal, mais le nombre de personnes sourdes qui n'ont pas le recul suffisant pour se dire ça.

231. ILS7 : Après, ça dépend de la classe et tout ça, mais c'est aussi à eux de se dire que ce n'est pas possible.

232. ILS4 : Moi j'en vois beaucoup qui se disent juste qu'ils sont nuls et qu'ils n'y arrivent pas. Ils ne se rendent même pas compte que ces difficultés peuvent être liées à leur surdité. Ça arrive souvent à un âge où en plus c'est très difficile pour certains d'accepter leur surdité, il y a plein de choses qui se mettent en place qui sont un peu difficiles...

233. ILS2 : Souvent ils se disent qu'il y a déjà des regards sur eux parce qu'il y a un interprète et des choses mises en place pour eux. Si en plus ils demandent davantage...

234. ILS4 : oui souvent ils se disent que s'ils demandent encore, cela va montrer davantage leurs difficultés.

235. ILS7 : Oui oui, c'est difficile, mais pas forcément le faire devant toute la classe, trouver un système en passant par les bureaux dans les services, ça peut se faire. Il y a plusieurs autres solutions. Ou pourquoi pas voir le professeur à la fin avec l'interprète...

236. ILS4 : Franchement, j'en connais certains qui sont capables d'envoyer directement des mails en disant que ce n'est pas possible, qu'ils ne veulent pas de ça. En revanche, il y en a d'autres qui ont de telles difficultés que ça paraît difficile.

237. ILS7 : Oui mais justement les pousser à le faire.

238. ILS4 : Ah oui oui, bien sûr.

239. ILS7 : Lui dire que l'on est là, que l'on peut faire remonter, mais que de son côté il doit aussi faire la démarche.

240. ILS4 : Ça oui, tout à fait.

241. ILS1 : Mais là dans cette formation, typiquement, les élèves étaient souvent en atelier. Le professeur leur disait ce qu'ils devaient faire. Le sourd avait ses consignes, et parfois il me regardait d'un air perplexe, et c'est moi qui devais le pousser à aller voir le formateur pour qu'il pose ses questions. Il me posait les questions à moi, c'est compliqué...

242. ILS7 : Oui, mais à un moment il faut aussi peut être faire un relai avec des interfaces. C'est aussi à lui de comprendre les choses...

243. ILS2 : Il est très très timide

244. ILS3 : Je pense qu'il y a aussi ce côté de ne pas vouloir encore rajouter de l'attention sur lui.

245. ILS1 : Surtout qu'en plus, il y avait un des formateurs qui n'était pas très très sympa. Parfois, il allait en atelier, il montrait une pièce à tout le monde sauf au sourd. Alors, moi, ce que je faisais c'est que je me mettais à côté de la pièce qui était montrée, à la sortie, à côté du sourd. Il était obligé de passer devant moi, et donc de montrer la pièce au sourd, mais tout le monde voyait bien qu'il était dans le déni.

246. ILS4 : Je suis d'accord, on parlait des formateurs tout à l'heure, il y a des formateurs pour qui c'est très difficile de ne pas arriver à communiquer directement avec leur élève. Et que l'on soit là pour eux, c'est hyper intrusif, ça les met très mal à l'aise et c'est une grosse frustration. Et ça ce n'est pas facile à gérer.

247. ILS1 : Je pense que c'est un des deuxièmes rôles de l'interprète : être là, sans vraiment être là. C'est laisser quand même la place à l'enseignant. Lui dire que l'on est là, mais que c'est sa classe, ses élèves.

248. ILS6 : Souvent ils nous remettent ce rôle-là en pensant : toi occupe-toi du sourd, tu sais comment ça marche, toi tu as l'habitude.

249. ILS4 : Moi, justement il y a des profs parfois où je vois que ça se passe très bien. L'élève est complètement signant, mais je vois que la communication se met en place, qu'ils arrivent à se comprendre, du coup je n'interviens pas parce que je me dis que tant mieux ça permet la mise en place de cette relation entre l'élève et l'enseignant. C'est pourquoi, je ne suis pas le prof partout...

250. ILS3 : Et ça désacralise un peu la chose.

251. ILS4 : Et puis si je suis malade je sais qu'au moins, il y a deux/trois trucs qui pourront passer.

252. ILS3 : Oui tout à fait. Et puis comme vous le disiez un peu tous, ça peut paraître hyper intrusif pour un formateur qu'on soit là, alors que nous on est là aussi pour comprendre comment il fait passer son message, sa pédagogie pour bien suivre son fil et tout ça, et on n'est pas là pour agir dessus.

253. ILS1 : Et puis, il y a des formateurs, ça les gêne d'avoir juste quelqu'un à côté qui agite les mains. Ils ont tout le temps l'œil qui nous regarde.

254. ILS2 : Même sans agiter les mains, ça arrive qu'ils nous disent que ça les perturbe d'avoir quelqu'un debout à côté d'eux.

255. ILS4 : Ou quand ils ont un peu de mal à gérer leur classe et que du coup ils se sentent observés, c'est très dur.

256. ILS6 : Pourtant on n'est pas là pour juger.

257. ILS2 : Oui, mais eux, dans leur tête, tu vois, tu es quelqu'un d'extérieur et ils pensent qu'on va les juger. Si, comme tu dis ILS4, ça se passe mal dans leur classe, ils vont se demander ce que l'on peut penser d'eux.

258. ILS4 : quand on se met à leur place, on comprend. Moi je pense que je ressentirai la même chose.

259. ILS6 : Et souvent à la fin ils viennent nous voir et nous disent qu'ils sont désolés pour ce qu'il s'est passé durant le cours.

260. ILS4 : Il y en a qui me demandent même des idées pour les canaliser. Par exemple, il y a une classe où ils ont lâché un pétard. L'enseignante est russe. Pour ensuite pouvoir rédiger son rapport, elle m'a demandé comment s'appelait l'objet qu'ils ont utilisé.

261. ILS2 : Et bien sûr en tant qu'interprètes tu as répondu que tu ne pouvais pas lui répondre ! (rires de tous) C'est important la collaboration avec le professeur. Ça me fait penser à une anecdote. J'étais en stage à l'époque, ma tutrice était en binôme avec un deuxième interprète. L'enseignante explique une notion, l'« éthologie » je crois, et une élève demande ce qu'est l'ethnologie je crois. L'enseignante sachant très bien que ce n'est pas la même chose, mais ne sachant plus le définir se tourne vers l'interprète et lui demande ce que cela veut dire. Et bien le collègue lui a répondu plutôt que de lui dire d'aller chercher sur le dictionnaire ou sur internet. Il a donné la définition, puisqu'il la connaissait. D'ailleurs le cours ne portait pas là-dessus, ça n'avait pas d'impact sur la suite, et ça a fait avancer le cours.

262. ILS3 : En 2 secondes c'est fait, alors que si l'on traduit au placard...

263. ILS7 : Ah non, moi je ne le fais pas. Ah non, moi je lui renvoie son truc. Je lui réponds que je ne sais pas.

264. ILS2 : Moi si je sais et que ça fait avancer le truc.

265. ILS1 : Moi si je sais...

- 266. ILS7 :** Même si je connais la réponse, je sens venir le truc et je fais celle qui ne sait pas. S'ils n'étaient que des entendants, il n'y aurait personne pour aider le prof.
- 267. ILS2 :** Là ce n'étaient que des sourds, c'était 5 sourds face à un prof entendant.
- 268. ILS7 :** Et bien comme un prof entendant qui n'a pas quelqu'un pour lui souffler sa réponse, il répond qu'il cherche la réponse pour la semaine prochaine.
- 269. ILS3 :** Oui, mais je me dis, comme on est là, ça fait partie de la collaboration.
- 270. ILS2 :** Je me dis que si je collabore avec elle à ce moment-là, peut être que quand je vais lui demander quelque chose plus tard, elle sera à mon écoute.
- 271. ILS7 :** Et après ils te demandent, une fois, deux fois et tout, non.
- 272. ILS2 :** Non après, tu peux toujours calmer le jeu si ils exagèrent.
- 273. ILS4 :** Ça n'arrive jamais qu'ils demandent souvent.
- 274. ILS7 :** Ça n'arrive jamais ? Bien sûr que si.
- 275. ILS4 :** Qu'ils nous demandent souvent, ça peut arriver, mais on met les limites.
- 276. ILS7 :** C'est pour ça moi je pose les limites tout de suite comme ça je ne suis pas débordée.
- 277. ILS4 :** Franchement je n'ai jamais eu le souci et je n'ai jamais été trop débordée.
- 278. ILS7 :** Moi ça m'arrive tout le temps d'être sollicitée sans arrêt par des enseignants qui demandent sans cesse comment ça s'écrit. Ils peuvent se débrouiller et écrire comme ils veulent, ça m'est égal.
- 279. ILS1 :** Moi après j'ai peur que si je ne réponds pas à la première interpellation et si la relation est déjà fragile, cela rende la situation encore plus compliquée.
- 280. ILS7 :** Non mais il y a une façon de faire, souvent je réponds « je ne sais pas, je ne connais pas, je suis désolée. Je suis comme vous, je suis dans la confusion la plus totale. » Je réponds directement, en étant toujours très gentille et très avenante pour ne pas casser la relation justement et ne pas le braquer bien sûr. Parce que sinon, j'ai déjà vu des professeurs qui te donnent le crayon ou la craie pour écrire au tableau en te demandant s'il y a deux « p » ou deux « l », et après c'est toute l'année pareil. Donc c'est pour ça que maintenant, c'est non tout de suite.
- 281. ILS2 :** Oui c'est vrai que nous avons rarement à faire aux mêmes professeurs toute l'année dans mon service.

282. ILS4 : Moi j'ai à faire aux mêmes professeurs toute l'année, mais je ne me suis jamais sentie envahie au point de me dire que j'aurais dû dire stop plus tôt.

283. ILS7 : Tu vois moi, même en disant non tout de suite, j'ai encore des professeurs qui au mois de juin me demandent comment s'écrit tel ou tel mot, ou bien qui me laissent la classe car ils vont faire des photocopies. Non quoi, ce n'est pas possible.

284. ILS4 : Non effectivement, je suis d'accord. Mais si je connais la réponse, ça ne prend que 2 secondes de répondre.

285. ILS7 : Moi jamais.

286. ILS4 : La même chose quand des élèves entendants vont passer et que je vois une grosse erreur d'orthographe, ça m'arrive de leur dire qu'ils ne peuvent pas laisser ça comme ça.

287. ILS7 : Tu le dis ?

288. ILS4 : Oui ça m'arrive

289. ILS7 : Ah non moi jamais.

290. ILS4 : Après, je ne me suis jamais sentie envahie. Au contraire, je trouve que ça permet de faire en sorte que l'on soit intégré à la classe. On fait tellement partie de la classe ensuite que ça en devient très naturel et très agréable je trouve.

291. ILS3 : Oui oui, c'est une forme de collaboration.

292. ILS7 : Mais pour moi ce n'est pas désagréable non plus de me dire que ce n'est pas moi qui prend la responsabilité de dire comment ça s'écrit.

293. ILS4 : Oui oui, et moi je ne le fais que quand je suis sûre de moi. Si je ne suis pas sûre, jamais je ne le ferai. Mais si je sais, ça ne me dérange pas de le faire.

294. ILS7 : Nous on va traduire pour une enseignante qui est d'origine roumaine. Elle est professeur de français, et c'est systématique qu'elle demande 4 fois dans le cours comment s'écrit tel ou tel mot. C'est juste insupportable. Et je sais comment ça s'écrit. Bien évidemment que je le sais. Mais je fais l'idiote en me disant que quand même elle est prof de français, sinon il faut qu'elle change de métier. Au bout d'un moment, c'est bon. Et là encore au mois de mai, elle continue. Je ne suis pas prof de français, donc non, je ne répondrai pas à ses questions.

295. ILS4 : Je n'ai jamais eu ce genre de situation aussi envahissante en fait.

296. ILS1 : Pour en revenir au rôle de l'interprète, je pense que l'interprète a aussi un rôle d'intégration du sourd. Par exemple, traduire de temps en temps des petits échanges, au fond, l'humour...

297. ILS7 : Tout quoi, tout ce qu'on entend.

298. ILS1 : Oui tout ce qu'on entend. Après, parfois il y a tellement de conversations à la fois que c'est compliqué.

299. ILS7 : Justement tu lui dis qu'il y a plusieurs conversations.

300. ILS1 : Oui mais traduire parfois quelques conversations pour que lui puisse rigoler, participer...

301. ILS2 : Savoir qui fait quoi, qui dit quoi...

302. ILS1 : Pour en revenir au sourd pour lequel on a mis longtemps avant de faire la sensibilisation, s'il y a bien une chose l'on a réussi, c'est de l'intégrer au groupe. C'est quand même un groupe qui fait beaucoup de blagues. Il y a des jeunes qui sont tout le temps ensemble, et c'est vrai que traduire tout ça, ça a permis de bien l'intégrer.

303. ILS6 : Montrer qu'il est capable comme les autres de faire une blague aussi et que ce n'est pas quelqu'un de bizarre qu'on doit éviter et ne pas regarder. Montrer aux autres qu'il est pareil, qu'il peut penser la même chose, faire exactement la même chose.

304. ILS2 : Et comme ils ont vu qu'il riait à leurs blagues, ils l'intègrent, ils le taquent lui aussi.

305. ILS1 : Et je me rends compte que parfois on n'a plus besoin de traduire, il leur a donné quelques signes et ils arrivent à communiquer. Souvent ce sont des insultes, mais bon !

306. ILS6 : Il faut savoir à quel moment nous on se retirer aussi, les laisser communiquer entre eux.

307. ILS1 : Justement dans cette situation, je ne me vois pas intervenir et traduire. Je vois qu'ils y arrivent sans moi, ils arrivent à communiquer ensemble, ça me va. Je garde un œil quand même car si je vois qu'à un moment ça bloque, je les aide pour qu'ils puissent continuer.

308. ILS6 : En fait on est là en cas de besoin. En gros on leur fait comprendre que ce n'est pas systématique, que s'ils arrivent à se débrouiller sans nous, c'est mieux pour eux.

309. ILS4 : Du coup c'est assez intéressant ce que tu dis quand tu parles du rôle de l'interprète qui est d'intégrer l'élève car je trouve qu'il y a des situations où l'enjeu est l'intégration de

l'élève dans la classe. Où le cours n'est pas la priorité. Même si on n'est pas là pour choisir ce que l'on traduit, on sait que c'est aussi important pour lui d'être intégré et que les échanges entre les élèves sont aussi importants que la traduction du cours pour lui.

310. ILS3 : Et mine de rien, les bonnes ambiances de classe pour les profs ou les formateurs, c'est des situations hyper confortables pour enseigner. Donc quand tu arrives à intégrer quelqu'un comme ça, c'est super.

311. ILS6 : En parallèle de ça, je trouve que plus ils savent comment utiliser l'interprète, plus le sourd est intégré et on peut voir comment l'évolution s'opère, comment ça se construit.

312. ILS3 : Oui et parfois en formation, il y a des travaux de groupe à faire. Si personne ne veut se mettre avec le sourd parce qu'on ne sait pas comment communiquer avec lui... Cette idée d'intégration c'est bien car au moins on évite tout un tas de problèmes comme ça.

313. ILS1 : Je crois que c'est ma hantise quand il y a des travaux de groupe de me dire que j'espère qu'il ne va pas être tout seul.

314. ILS4 : Justement avec cette volonté d'intégrer les enfants sourds dans des classes ordinaires, on est de plus en plus confronté à cela : un seul sourd dans une classe avec plein d'entendants, et on n'est pas là sur tous les cours.

315. ILS2 : Du coup, ça me fait penser, quand le prof communique directement, et que de lui-même il s'arrête en disant qu'on est là et que c'est à nous de le faire. Moi j'ai toujours tendance à lui dire qu'au contraire, il continue. Bien sûr quand tu vois que vraiment il veut faire des phrases et qu'il ne connaît qu'un signe, j'essaie de l'aider un peu. Mais s'il est juste en train de montrer un truc sur la feuille et d'expliquer qu'il doit faire d'abord tel exercice, puis tel autre, en général, le sourd comprend. Et je lui dit de ne pas s'arrêter, qu'au contraire c'est très bien comme ça.

316. ILS3 : Au contraire si on traduit, on va casser le lien qui est en train de se créer.

317. ILS2 : Ils me disent souvent qu'ils font comme ça quand on n'est pas là. Et c'est super chouette quand l'intégration se fait aussi avec le formateur.

318. Enquêteur : J'ai une dernière question. Vous avez parlé de la collaboration avec l'enseignant, de la collaboration avec le sourd, mais comment cela se passe-t-il avec les autres élèves ?

319. ILS6 : Encore une fois, moi j'ai remarqué que sur une intervention où je vais régulièrement, plus ils sont habitués à nous voir, plus ils savent comment on fonctionne. Et j'ai

remarqué que maintenant les entendants, dès lors qu'il y a des acronymes, des choses difficiles, ils attendent, ils regardent l'interprète, ils vérifient qu'elle a bien compris, ils répètent même parfois et la collaboration commence à s'instaurer également avec les autres stagiaires entendants.

320. ILS2 : Il y a également des endroits où les autres élèves disent : attendez, ne parlez pas tous en même temps, l'interprète elle ne peut pas tout traduire.

321. ILS4 : Le plus drôle au début, dans les classes c'est qu'ils sont tous à nous regarder et au bout d'une ou deux semaines, ils ne pensent plus à notre présence, ça devient normal pour eux.

322. ILS7 : Sauf quand ils s'ennuient où ils nous regardent de temps en temps. Ou quand il y a une insulte pour voir comment l'interprète va traduire ! Mais nous, quand on a la chance de pouvoir faire une sensibilisation, c'est devant la classe entière. Et du coup les entendants profitent aussi de la sensibilisation. C'est aussi pour eux. Ce n'est pas uniquement pour les professionnels de l'établissement où le sourd est inclus. C'est également pour la classe dans laquelle il atterri.

323. ILS6 : D'ailleurs souvent la collaboration elle se fait quand tu dois traduire vers le français, que c'est très iconique, que tu n'as pas le terme technique. Et là tu tends l'oreille et les entendants souvent te donnent le bon terme. Ils t'aident dans ta traduction.

324. ILS4 : Par contre ce que je trouve très difficile avec les entendants c'est qu'une fois sur deux je ne comprends pas ce qu'ils disent, ils articulent très peu, et c'est très difficile de les faire répéter. Ils vont devenir tout rouge, ils sont mal à l'aise. On est un peu vus comme le mauvais objet, le méchant qui les fait répéter et du coup ce n'est pas facile.

325. ILS3 : Et tu ne veux pas les mettre face à leurs difficultés. Souvent j'attends de voir si l'enseignant a compris et dans le cas où lui non plus n'a pas compris c'est lui qui va les faire répéter. Déjà ça, ça peut m'aider.

326. ILS6 : Moi souvent je me retourne vers l'enseignant et si je vois que lui-même répond et qu'il a compris, je lui demande discrètement pour ne pas couper.

327. ILS7 : Ah non, moi je coupe, je n'en ai rien à faire. Tu deviens tout rouge, c'est pas grave, moi j'ai besoin de comprendre.

328. ILS4 : Il y en a que ça met particulièrement mal à l'aise, du coup c'est la difficulté.

329. ILS7 : Oui oui ça peut les mettre mal à l'aise.

330. ILS6 : Parce qu'ils se rendent compte qu'ils ne sont pas clairs en fait, c'est là le nœud du problème.

331. ILS7 : Ou parce qu'il y a du brouhaha, ce n'est pas toujours la faute de la personne qui prend la parole.

332. ILS4 : Ah oui, là c'est autre chose.

333. ILS7 : Et du coup, je dis « je suis désolée, je n'ai pas entendu » ou « je n'ai pas compris ». Mais moi ça ne me dérange pas.

334. ILS4 : Il y en a où c'est difficile malgré tout. Il y en a je sens que ça les met dans une situation inconfortable et c'est pas évident.

335. ILS7 : Tout à fait, mais bon tant pis, tu n'as pas compris, tu ne peux pas traduire.

336. ILS4 : Mais je trouve que c'est une bonne technique de demander directement au prof si lui aussi a compris.

337. ILS6 : Mais je trouve que sans le vouloir on force les personnes entendantes à être plus claires, à expliciter beaucoup plus.

338. ILS4 : Mais parfois, les jeunes parfois ont du mal, parce qu'eux même ne savent pas vraiment ce qu'ils veulent demander.

339. ILS7 : Oui, mais si eux mêmes ne sont pas clairs, tu traduis quelque chose de pas clair.

340. ILS6 : Justement en posant des questions, ils ne reformulent pas exactement de la même manière. Il y en a qui vont te répéter exactement la même phrase et d'autres qui vont comprendre tes difficultés et qui vont expliciter davantage.

341. ILS7 : Oui mais si dans sa manière de s'exprimer le jeune n'est pas construit, et bien tant pis tu fais quelque chose de pas construit dans ta traduction. Après c'est au prof d'intervenir et de tirer les vers du nez si jamais.

342. ILS1 : Moi ça m'est déjà arrivé de commencer à traduire et c'était tellement flou que j'ai interrompu le jeune en lui disant « je suis désolé, je ne vois pas du tout ce que tu veux dire ». Le jeune lui-même a répondu « non mais de toute façon je l'ai bien senti en le disant. ». Et il m'a dit : « bon je vais recommencer, je vais essayer d'être plus clair. » Et oui, je trouve que ça les aide à s'exprimer, à être vraiment clairs.

343. ILS4 : Mais il y en a tu sens que c'est dur pour eux. Ils prennent leur courage, ils lèvent la main, ils posent la question, et toi tu n'as rien compris. Tu oses à peine lui demander de répéter.

344. ILS3 : Au risque qu'après il ne relève plus jamais la main !

345. ILS4 : Ou qu'il se dise : « quand il y a l'interprète je ne pose plus de question ! »

346. ILS7 : Souvent quand l'enseignant voit que le jeune est gêné il reprend et reformule. La plupart des professeurs font ça.

347. ILS2 : Oui souvent ils disent « en fait il voulait demander si... »

348. ILS3 : Ou « La question c'était... vous avez tous attendu, la question c'était ça... »

349. ILS4 : « Vous avez tout compris ? »

350. ILS6 : Souvent le prof il passe son temps à faire de la suppléance mentale donc il est habitué.

351. ILS2 : Oui et puis il a l'habitude, il connaît les élèves, il sait de quoi ils parlent, de quoi il veulent parler. Il a le contexte. Nous cette suppléance mentale on l'a avec les sourds et avec certaines choses, mais lui il l'a avec ses élèves.

352. ILS6 : Et puis souvent les professeurs reformulent mieux aussi. Il y a une collègue justement aujourd'hui qui me disait « je pense que parfois tu te trompais, tu redemandais à la formatrice alors que c'était lui qui s'exprimait. » et je lui expliquais ma tactique d'éviter de bloquer le stagiaire et d'éviter qu'il ne veuille pas répéter ou qu'il soit encore plus flou. Je me doutais que la formatrice avait sûrement compris de quoi il était question et était plus à même de reformuler clairement et explicitement.

353. ILS2 : Pour en revenir à la collaboration avec les élèves entendants, c'est pari réussi pour moi lorsque sur les moments informels ou même pendant un cours ou un travail de groupe ils nous appellent en de traduire quelque chose pour eux. Là pour moi c'est gagné. Dans la situation particulière évoquée par ILS1 tout à l'heure, où le prof est sourd et les élèves sont entendants, avec certains élèves la collaboration a été compliquée à mettre en place au début. Il y en a d'ailleurs qui ne veulent toujours pas l'intégrer. Par exemple, la semaine dernière, durant le cours, les élèves n'ont pas arrêté de dire « Madame », alors que le prof est un homme. Et chaque fois qu'ils disaient « Madame », je le signalais au prof pour qu'il réexplique aux élèves de s'adresser à lui et non à l'interprète. Mais ça a marché 5min et puis c'est reparti. Donc la collaboration, il y en a qui vont super bien comprendre tout de suite et il y en a qui vont avoir

du mal comme partout. Après moi je lui dit pas juste « elle t'appelle ». Je lui dit « elle ne veut pas comprendre ce que tu lui as dit. ». A côté de ça, il y en qui comprennent très bien, qui disent « Monsieur », qui, quand il vient les voir à leur table, me montrent la feuille à moi la première fois et qui, après leur avoir dit de la montrer à leur enseignant, le font par la suite. Donc oui, la collaboration se fait plutôt bien et la majorité finit par comprendre notre rôle comme n'importe quel client. Au bout d'un moment ils se disent « ça sert à rien que je l'appelle elle, elle va encore me remettre à ma place ». Donc oui, la collaboration avec les entendants elle est aussi importante car c'est bien qu'ils comprennent notre rôle et le fait qu'on est aussi là pour qu'ils puissent communiquer avec leur camarade si jamais ils en ont besoin.

354. ILS3 : Surtout que potentiellement ce sont des gens qui vont travailler dans des entreprises où ils auront un collègue sourd et ils sauront déjà comment fonctionne un interprète.

355. ILS1 : Ce qui est bien dans cette situation où l'enseignant est sourd, c'est que les élèves s'entendent eux-même, ils savent qu'ils parlent et ils font la police entre eux : « arrêtez, arrêtez, l'interprète ne peut pas traduire. » Et ils s'interrompent eux-même pour nous faciliter le travail. Et ça, pour moi, ça montre qu'ils ont compris.

356. ILS5 : Là c'est un bon niveau, parce que moi, les jeunes pour qui je traduis ils sont loin d'en être là.

357. ILS6 : Après quand tout le monde collabore, la situation elle est plus confortable pour nous. Ils se rendent compte qu'il y a des avantages à avoir ce dispositif. On s'écoute, on n'intervient pas tous en même temps, on essaye d'être le plus clair possible et tout le monde y gagne.

358. ILS1 : Après je trouve qu'il faut quand même garder une certaine distance. Quand tu commences à intervenir régulièrement, certains peuvent te voir comme leur camarade.

359. ILS4 : Peut-être parce que c'est des adultes aussi. Avec les jeunes je trouve qu'il y a naturellement cette distance.

360. ILS2 : Ca dépend de l'âge que tu as et de l'âge que tu fais !

361. ILS4 : Pourtant les surveillants me prennent tout le temps pour une lycéenne, mais les élèves ils arrivent à ne pas me considérer comme lycéenne.

362. ILS2 : Oui bien sûr avec les adultes parfois cela peut être compliqué.

363. ILS1 : Je pense que quand tu es interprète femme, il y a certains hommes qui peuvent être collants.

364. ILS2 : Tu n'as jamais eu toi de groupe de femmes où elles tes regardaient toutes en admiration ?

365. ILS1 : Non mais une fois quand j'étais en stage, à la fin du cours l'enseignante m'a dit que pour une fois que c'était un interprète homme, les élèves sourdes avaient été attentives.

366. ILS2 : Nous on y est souvent confrontées... Dans les formations où il n'y a que des hommes qui répètent sans cesse au sourd qu'il a de la chance d'avoir deux femmes pour lui. Oui, ça ça arrive. On a la collaboration cool avec les entendants, mais on a aussi les lourdeaux mais comme partout.

367. ILS6 : Mais quand tu les traduis et que tu utilises l'expression du visage qui correspond bien au ton qu'ils emploient, ils se rendent compte de la bêtise qu'ils ont dite. Et là, le rôle miroir que l'on a peut faire du bien. On dit rien, on traduit seulement, mais quand ils se voient, ils ne savent plus que dire parfois.

368. ILS2 : C'est exactement ce que j'ai fait ce matin pour une jeune fille qui parlait à son enseignante principale et à son enseignant sourd avec un ton déplacé. En plus moi j'adore prendre en charge ce genre discours. Les autres élèves me voient et j'ai entendu murmurer « t'as vu comment elle traduit ? » oui, c'est sur le même ton que celui avec lequel elle parlait. Avec du recul, même elle a ensuite changé sa façon de parler. Et parfois, grâce à nous ils se rendent compte de choses qu'ils ont dites et ils modifient ensuite leur façon de s'exprimer. C'est marrant de faire en sorte que les entendants se rendent compte que ce n'était peut être pas comme ça qu'ils voulaient dire les choses !

369. ILS6 : Oui, on est leur miroir. On reflète la manière dont ils sont perçus.

370. ILS2 : C'est pas ça que tu voulais renvoyer ? Alors change de ton !

371. ILS6 : Tu vois par exemple, on disait qu'on ne peut pas intervenir quand l'enseignant ne sait pas gérer sa classe. Mais justement quand on traduit l'élève avec son ton, très souvent il s'auto-régule.

372. ILS4 : Par contre ce que je trouve assez pénible c'est que très souvent les enseignants vont se cacher derrière l'interprète en disant que les élèves doivent se calmer pour permettre à l'interprète de faire son travail. Ils se cachent derrière nous pour gérer leur classe. Et encore une fois on est vu comme l'élément pénible « à cause de l'interprète on ne peut pas parler. » Parfois je trouve ça un peu facile.

373. ILS2 : Ils disent souvent qu'on ne les entend pas, mais d'habitude quand ils parlent tous en même temps, j'utilise le signe qui signifie que tout le monde parle en même temps.

374. ILS1 : J'ai eu à faire à un professeur qui n'arrivait pas à calmer sa classe. Au bout d'un moment j'en ai eu ras le bol et je leur ai dit que s'ils parlaient tous en même temps, je ne pouvais pas faire mon travail. Et là le professeur a rebondi en disant qu'effectivement, pour l'interprète ce n'était pas facile. Oui enfin, c'était quand même à lui de gérer sa classe !

375. ILS2 : Ça me fait penser à une situation plus « grave » où moi j'ai assisté à un cours où cela s'était mal passé entre deux élèves qui se sont gentiment pris la tête. Il y a une fille qui a fait un truc à un garçon qui ne lui a pas plu. C'est monté en puissance. Le garçon s'est levé, a saisi la jeune fille, la table est tombée avec elle. Moi j'ai cru qu'elle allait mourir. Et le professeur était impassible. Moi je traduisais les insultes et tout ce qui se passait pour que le sourd comprenne la situation. Heureusement un élève est intervenu et les a interrompu et séparés. Les autres riaient et trouvaient ça drôle. Et l'enseignant n'a absolument rien dit. Les élèves se sont calmés entre eux, heureusement qu'il y en avait un d'un peu plus mature que les autres. Ils ont rangé la salle, remonté les tables, se sont excusés pour celle qui était cassée. Le jeune homme a demandé à sortir pour ne pas s'énerver à nouveau, et le professeur s'est excusé car il allait devoir faire un rapport sur l'incident. L'enseignant s'excusait parce que l'élève avait été violent. Et moi je n'ai pas pu intervenir car j'étais tétanisée. Je n'ai pas pu bouger, pourtant dieu sait que la bagarre m'horripile. Mais si j'avais pu, au vu de l'impassibilité du professeur, je serai moi intervenue car cette jeune fille était vraiment en danger. Pour moi c'était de la non assistance à personne en danger. Le jeune homme était beaucoup plus fort qu'elle.

376. ILS6 : Là ça n'a rien à voir avec le rôle d'interprète. C'est humain, tu fonces !

377. ILS2 : Là j'ai eu peur je n'ai pas pu bouger et j'ose espérer que si ça arrivait à nouveau je pourrais réagir plus vite si personne ne le fait avant. Heureusement qu'un des jeunes est intervenu car vraiment le professeur est resté impassible.

378. ILS3 : C'est comme si un élève fait un malaise devant tes yeux. Si tu connais un petit peu les gestes de premier secours, tu vas intervenir.

379. ILS2 : J'ai eu à le faire en cuisine pour un jeune qui s'est violemment ouvert le doigt avec un couteau de cuisine bien acéré. Il perdait pas mal de sang. Le prof a essayé de s'occuper de lui. Moi je continuais à traduire ce qu'il se passait jusqu'à ce que je vois que le jeune était en train de faire un malaise vagal. J'en avais fait un quelques temps auparavant, donc je suis intervenue en leur disant de lui mettre les pieds en l'air. Ce qu'ils ont fait. Le jeune homme a

repris des couleurs, il m'oïnt remerciée et ils l'ont amené à l'infirmierie. Je ne me voyais pas le laisser tomber dans les vapes en me disant qu'en tant qu'interprète, je n'interviens pas. Certes si je n'avais pas été là, il serait peut-être tombé dans les pommes, mais j'étais là. Et comme j'ai vu qu'il n'y en avait aucun qui savait, je me suis dit que j'allais tenter quelque chose. Je me suis dit que je ne suis pas sortie de mon rôle, j'ai juste aidé quelqu'un. Mais après je me dis qu'il y a peut-être des collègues qui se diraient que non, de par le rôle de l'interprète, ça ne se fait pas.

380. ILS7 : c'est une situation exceptionnelle.

381. ILS2 : On a un ou deux collègues réputés pour être des robots.

382. ILS6 : Qui se diraient que si ils n'avaient pas été là, il serait tombé dans les pommes, donc tant pis.

383. ILS4 : Et justement par rapport au conflit, moi ça m'est arrivé, beaucoup moins violemment. Les jeunes échangeaient juste des claques, mais ni le sourd ni moi n'avons vu quel était le point de départ. A la fin du cours le sourd m'a demandé de rester avec lui pour demander à un camarade ce qu'il s'est passé. Du coup je suis restée pour interpréter. Tout à l'heure on parlait d'intégration et je pense que ça fait aussi partie de l'intégration. Il avait besoin de comprendre ce qu'il s'était passé.

384. ILS7 : En même temps moi j'ai déjà vu une formation où des collègues se sont senties en danger et elles ont dit qu'elles ne voulaient plus y aller. La responsable a alors dit qu'on annulait. Elle a appelé l'école de formation en précisant que les interprètes s'étaient senties agressées, menacées, en danger, qu'on n'interviendrait plus.

385. ILS2 : C'est logique et normal. On n'est pas là pour se faire agresser.

386. ILS7 : Oui, une chaise même si elle ne nous était pas destinée aurait pu nous tomber dessus.

387. ILS5 : Nous on intervient dans des lycées professionnels assez violents et j'ai déjà des collègues qui sont sorties de la salle parce que c'était trop violent. Surtout que ça arrive que le professeur parte faire des photocopies par exemple.

388. ILS4 : Moi les professeurs, par contre je les préviens que je ne gère pas la classe en leur absence. Je précise qu'il fait ce qu'il veut mais que c'est comme s'il les laissait seuls.

389. ILS2 : On a fait ça avec une collègue la semaine dernière lors d'une formation pour adultes où, dès le matin ils ont commencé à s'agresser verbalement sur des accusations de racisme et autres choses. Il y en a un qui s'est levé, un autre qui a voulu le saisir au col. C'étaient des

adultes, ils ont dû se faire séparer par le formateur. Il y en a un qui s'en est pris au formateur. Et quand ça a recommencé un peu plus tard alors que tout le monde était en train de sortir, on a fait pareil avec la collègue, et on a dit à la sourde de sortir avec nous car ils étaient en train de s'engueuler. A la fin, le professeur est venu s'excuser. Notre métier est formidable, on voit des choses que l'on n'aurait jamais imaginé !

390. ILS6 : Je pense vraiment que la collaboration est un point important de notre métier. Avec toutes les parties. Mais je sais qu'en stage il y a des collègues qui se faisaient engueuler parce que l'enseignant demandait d'allumer la lumière et qu'ils le faisaient.

391. ILS2 : Enfin ceux qui font ça sont certainement ceux qui sont parfois trop rigides. Comme quand le professeur demande aux élèves de distribuer les copies, et qu'on est au premier rang. Moi je les prends pour les faire passer à l'élève derrière moi. Il y en a qui répondent : Non je ne peux pas, je suis neutre...

392. ILS1 : Après, ce que j'aime bien, c'est quand la salle est mal disposée et qu'il faut changer les tables. Généralement, là j'aide pas !

393. ILS2 : Moi non plus ! Quoique ça m'est déjà arrivé de donner un coup de main. Ça dépend avec qui, ça dépend comment je le sens.

394. ILS3 : C'est ça, c'est au feeling. C'est en fonction des situations, tu vas plus ou moins le sentir.

395. ILS6 : Il est important de s'adapter à chaque situation.

396. ILS1 : Si tu sens déjà que c'est froid et qu'en plus tu dis que tu aides pas... Tu sais que l'heure va être un peu longue ensuite.

397. ILS3 : Il y a tellement de choses à gérer en situation pédagogique en plus. Il faut que le message passe, avec la pédagogie du prof, il faut intégrer l'élève à la classe...

398. ILS6 : Je ne l'ai pas dit avant car je trouvais que ça n'avait rien à voir, mais j'ai l'impression que parfois, à l'université notamment, comme nous avons besoin de comprendre pour pouvoir traduire du sens, on prémâche un peu le discours et on donne la becqueté à l'élève sourd, alors que les entendants n'ont pas compris parce que ce n'était pas clair. Contrairement au sourd qui lui a tout compris.

399. ILS2 : Ce n'est pas faux. Nous on va traduire parce qu'on a compris, et parfois après il va y avoir une question sur le sens de tel ou tel concept. Ça m'est arrivé hier, je me suis faite piégée bêtement. Je traduisais l'examen de cette fameuse dame, elle avait un texte avec des questions

ensuite. Elle lit son texte, me montre le mon « prototype » et me demande ce que ça signifie. (je n'avais pas encore lu les questions.). Je lui dit qu'un prototype c'est quelque chose qui est fabriqué d'abord, mais qui n'est pas encore officiel. Et bien sûr, il y avait une question qui était : « qu'est-ce qu'un prototype ? ». Heureusement, elle n'avait pas retenu ce que je lui avais dit avant car je lui avais donné la réponse ! En lisant la question, elle m'a redemandé ce que voulait dire « prototype », je lui ai répondu que je ne pouvais pas lui répondre puisqu'on lui demandait le sens de ce mot.

400. ILS6 : Je ne parle pas forcément de vocabulaire. Mais plutôt quand le professeur parle, typiquement à l'université, comme ça passe par notre filtre, on est obligé de mettre du sens et au final on rend quelque chose de propre, avec un sens construit, alors que ce n'était pas forcément très clair au départ.

401. ILS3 : C'est très intéressant comme réflexion, c'est automatique pour nous, on est « programmés » pour ça. Et on fait tous ça, on dégage le sens, mais quid de l'enjeu ? Imagine que le professeur fasse exprès d'être flou ? Ce qui est intéressant c'est qu'en situation pédagogique, il n'y a des interprètes que lorsqu'il y a des sourds. Donc c'est vraiment une question à se poser. En simplifiant vers où amène-t-on l'élève ? Jusqu'où la collaboration avec le formateur doit-elle aller ? Pourquoi pas se rencontrer avant pour qu'il nous présente sa manière de présenter son cours, qu'il nous dise pourquoi pas qu'il va faire exprès d'être flou par moments pour amener les élèves à réfléchir. S'il nous présente ça avant, on ne traduit pas de la même manière. Car on sait comment le prof veut mener son cours. Si on peut pousser la collaboration jusqu'à avoir l'intention de l'enseignant, c'est top !

402. ILS1 : La régularité est aussi un avantage. Le fait de traduire souvent un même formateur, quand il commence à peine son cours, on sait déjà où il va en venir et on sait si on doit donner la forme ou le fond. Parce qu'à force de travailler avec lui, tu as cerné sa méthode et tu sais tout de suite où il veut aller.

403. ILS3 : D'où je trouve dans votre service le système de référents interprètes intéressant. Ça permet un suivi. Je trouve que c'est idéal. Vous en faites beaucoup dans votre service du pédagogique, ça permet de se passer les infos.

404. ILS6 : Après on fait parfois des réunions pédagogiques où on peut discuter avec ET les sourds, ET les enseignants.

405. ILS2 : Ça, honnêtement, c'est très rare.

406. ILS1 : Après, le problème c'est qu'à la seule réunion qui a eu lieu, les interprètes qui y étaient y étaient en tant qu'interprètes référentes et ont traduit les échanges pour les sourds. Là, le top aurait été de faire venir des interprètes extérieurs.

407. ILS6 : C'est ce que je voulais. Comme nous étions deux, j'aurais voulu que soit une interprète s'exprime tout le temps et l'autre qui traduit toute la réunion, ou les deux participaient et on appelait un 3^{ème} interprète. Sauf que dire au service que l'on voulait 3 interprètes me paraissait inenvisageable.

408. ILS2 : Ça peut se défendre. Mais comme c'est très rare, à mon avis c'est déjà à mettre en place une première fois, ça n'arrive jamais que les interprètes soient « convoqués » à une réunion en tant qu'intervenant.

409. ILS3 : C'est très intéressant car c'est quand même notre métier, on sait que ça va nous apporter beaucoup.

410. ILS2 : Dans cette situation je pense que tu es dans la même situation que l'interprète en institution, qui est à la fois interprète et qui fait partie de l'institution. Sauf que là ce qui est compliqué c'est qu'on vous demande d'avoir cette double casquette alors que ce n'est pas de l'institutionnel et qu'il n'y a pas d'autre interprète sur place.

411. ILS3 : Une des pistes, bon c'est plus facile à dire qu'à faire, pourrait être de se dire : poussons la collaboration pour que ça se passe le mieux possible, même pour le prof finalement. Grâce à ces réunions, l'enseignant va vraiment intégrer notre rôle, nous on va vraiment voir comment lui fonctionne et comment il projette son cours. Et même si c'était une situation rare, à nous de faire que cela devienne plus régulier.

412. ILS2 : Pour ce que tu disais tout à l'heure, moi ça m'est arrivé une fois sur une formation courte que le formateur vienne me voir avant, et qu'il nous explique qu'à un certain moment il allait faire quelque chose que les stagiaires n'allaient pas comprendre. Mais c'était fait exprès pour voir s'ils auraient l'idée de demander une explication. Donc comme on était prévenus qu'il faisait exprès de ne pas être clair, pour voir la réaction en face. En sachant ça, on a joué le jeu.

413. ILS6 : on en revient à notre mot clé : Collaboration !!

414. ILS2 : Et on n'en a pas parlé, mais ce qui est aussi primordial, c'est la collaboration entre interprètes. Pour l'enseignant sourd que l'on suit, on est une petite équipe de réguliers avec lui. Tous les jours on s'échange les informations, tant sur le contenu du cours que sur l'ambiance,

et les événements survenus. Ça nous permet d'avoir le contexte, et si ça ressort dans le cours suivant et que ce n'est pas le même interprète, il n'est pas perdu.

415. ILS1 : Oui, c'est important par exemple si le lendemain d'un incident il décide de parler avec l'élève qui a fait une bêtise, on sache déjà ce qu'il s'est passé pour ne pas être perdu.

416. ILS6 : C'est marrant quand ils se rendent compte de tout ce qu'on échange entre nous. Parfois on arrive sur une nouvelle vacation et quand ils voient qu'on a déjà tout le contexte, ils sont surpris. Mais c'est important pour nous de se passer les informations.

417. ILS3 : Et pour lui c'est plus confortable car il n'a pas besoin de nous raconter ce qu'il s'est passé et durant l'heure de préparation que l'on a avec lui, on peut vraiment se concentrer sur le contenu du cours.

418. ILS2 : La collaboration, c'était le mot de la soirée. Avec les étudiants, avec le prof, avec l'organisme, entre nous, avec le sourd, avec les collègues !

Annexe 12 : Transcription Focus Group du 7 juin 2017

1. Enquêteur : Que pensez-vous de la place, du rôle de l'interprète en situation pédagogique ?

2. ILS8 : Moi je pense que ça ne change pas fondamentalement d'une autre situation à la seule différence qu'en tant qu'interprète tu vas essayer d'évaluer quels sont les enjeux pédagogiques en jeu. Celui qui me vient tout de suite, il y en a peut-être d'autres, c'est l'acquisition des mots techniques et du français, et là l'interprète va davantage s'attarder à faire en sorte que les termes techniques. S'il n'y avait pas l'enjeu pédagogique, le professionnel aurait peut-être juste traduit du sens, et ne s'embêterait pas à insister ou à faire passer la notion française. C'est la seule différence que je vois avec les autres situations. Après, ça dépend aussi du positionnement de chaque interprète. Quand on se rend compte que la traduction ne passe pas mais parce que le pédagogue n'est pas clair, ce n'est pas à nous de rendre plus clair. C'est son job. Après c'est vrai que c'est compliqué parce qu'on se sent mal. Par exemple, j'interviens parfois en collègue, pour des cours de français pour des jeunes filles qui ont un niveau de lecture de CM2, l'enseignante fait le cours pour la classe de 4ème entendante et surtout francophone. Déjà eux ils rament beaucoup mais les sourdes c'est pire. En plus, avec le truchement de la traduction ce n'est pas facile. L'enseignante leur a proposé un premier texte en prose, c'était déjà pas évident, mais ensuite elle a proposé un texte en vers, je ne peux rien faire. Je l'ai dit à l'enseignante. Je lui ai dit que je ne pouvais pas traduire. Que je pouvais faire passer le sens, et encore pas complètement mais ça ne permettait pas une étude du texte. Et du coup ça me faisait mal au cœur de voir que non seulement elles ont déjà des difficultés en français, mais en plus que moi je ne peux rien y faire et que l'enseignante n'a pas le temps car elle s'occupe de la classe. Mais là le problème c'est l'intégration, l'enseignante n'a pas proposé un exercice adapté. Et ce n'est pas à moi de pallier cela.

2. ILS11 : Je pense que notre rôle c'est aussi justement de faire en sorte qu'il soit intégré. Or souvent on nous voit comme quelqu'un qui est là pour la personne sourde comme si on était en tête à tête alors qu'on est là pour l'intégrer à un groupe.

3. ILS8 : C'est vrai que ça joue aussi, mais ça ne change pas fondamentalement mon positionnement.

4. ILS9 : Moi je sais que ça peut changer. Par exemple ce matin, j'ai traduit un cours de maths. Ils faisaient des exercices sur ordinateur. Le professeur leur montrait Excel, comment utiliser les probabilités avec Excel. Et la sourde avait du mal à suivre ce que disait le professeur et à

faire les exercices en même temps sur son ordinateur. Et systématiquement, étant donné que le discours n'était pas long, je traduisais ce que disait le professeur et une fois qu'elle avait vu l'exercice sur l'ordinateur, je retraduisais en consécutive, chose que je n'aurais pas fait d'habitude. Donc à chaque fois je traduisais, elle faisait l'exercice, elle relevait la tête et je retraduisais en consécutive car elle avait besoin de le voir deux fois pour comprendre ce qu'il fallait faire. Donc j'ai passé ma matinée à traduire deux fois les explications pour qu'elle puisse aussi avoir les informations visuelles.

5. ILS8 : Mais là c'était dû à la situation pédagogique ou c'est parce que c'était un cours d'informatique qui pose toujours cet éternel problème de je ne peux pas regarder et l'écran et l'interprète ?

6. ILS9 : Il y avait les deux. Il y avait aussi la situation pédagogique qui a fait que j'ai traduit deux fois.

7. ILS11 : Comme quand il y a une prise de notes ou autre.

8. ILS9 : C'est ça. Dans un autre contexte, est-ce que j'aurais fait ça, je ne sais pas, mais là oui, il y avait aussi l'enjeu pédagogique, il fallait qu'elle comprenne, et en effet ensuite, elle a bien réussi à faire l'exercice.

9. ILS10 : Et tu ne pouvais pas faire directement une consécutive ? Plutôt que de faire simultanée et consécutive ?

10. ILS9 : Ça lui permettait aussi de comprendre tout de suite ce que disait le professeur et de le taper. Après, c'est moi qui ai pris cette décision de le faire parce que j'ai senti qu'elle comprenait mieux comme ça. Mais effectivement, l'enjeu pédagogique a eu une influence sur mon choix tactique.

11. ILS8 : Moi je pense que ça dépend de la matière, ça dépend du niveau, ça dépend de plein de choses. Il y a des endroits où ça se passe très bien et où l'on a notre place. Par exemple, un cours de fac traduit, je pense que l'on est à notre place. Par contre, quand on est dans du scolaire avec des plus jeunes, en élémentaire par exemple, je ne pense pas que l'on soit à notre place. On ne pallie pas le problème. Il faudrait un enseignement directement dans la langue, les interactions seraient différentes et l'adaptation également. Mais là c'est le système scolaire qui pose problème. Ce n'est pas nous qui faisons mal notre travail. Cette situation-là ne devrait pas avoir lieu.

12. ILS9 : Ce qui est sûr quand tu es en pédagogie, c'est que, que ce soit avec les formateurs ou avec les professeurs, la coopération c'est super important. C'est primordial et ça change forcément la manière dont la situation va évoluer. Et ça va aussi jouer sur la compréhension du sourd, ça c'est sûr. Quand tu as un professeur qui est dans la coopération, ça se passe super bien.

13. ILS8 : Oui parce que du coup, en coopérant, il va adapter sa pédagogie donc il comble le fait que la situation n'est pas adaptée. S'il utilise une pédagogie classique faite pour des entendants traduite en LSF, ce ne sera pas le même résultat que s'il se dit qu'il doit aussi intégrer le ou les sourds à sa pédagogie. Et ça change tout. C'est plus confortable pour les sourds, mais également pour nous. Après je dis que je ne change pas mon positionnement mais je ne pense pas que ce soit vrai.

14. ILS10 : Oui, c'est ce que j'allais dire, parce que pour qu'il y ait coopération, il faut qu'il y ait un minimum d'investissement.

15. ILS8 : Pas toujours, de temps en temps. Mais quand je fais ça, je me trouve hors cadre. Quand je trouve que l'enseignant n'est vraiment pas bon et que c'est à moi de m'adapter tout le temps en essayant d'adapter mon niveau de langue, en rajoutant un petit exemple parfois, je me dis que je suis hors cadre. Et là, du coup, je fais de la pédagogie à sa place.

16. ILS9 : Moi je ne me trouve pas hors cadre. Je me dis juste que je m'adapte parce qu'il faut que l'information passe.

17. ILS8 : Il y a plein de collègues qui vont également me dire ça. J'ai une amie très proche qui fait beaucoup de scolaire, ça n'a rien à voir. Nos cadres ne sont absolument pas les mêmes. Mais elle a raison. Elle dit qu'on ne fait pas le même boulot. Pour moi elle n'est pas qu'interprète. Elle est interprète pédagogue, interprète AVS. Elle en fait beaucoup plus. Elle éclaire le discours, explique au maximum, elle va répéter, même si le prof ne le fait pas. Elle est presque interface. Elle va en faire plus qu'un simple interprète. Elle était interface avant d'être interprète et ça continue à la suivre. Elle garde ce rôle qui normalement ne devrait pas être celui de l'interprète. Mais mine de rien si tu regardes la finalité, je pense que si on traduit toutes les deux le même cours, les élèves comprennent mieux avec elle. Donc quelle est la finalité que l'on souhaite ? Bonne question.

18. ILS11 : Donc du fait de passer par l'interprète tu a l'impression qu'il y a une sorte de prémâchage ? Elle rend le discours plus clair elle ?

19. ILS8 : Non elle essaie d'y coller comme une interprète mais elle sait très bien qu'avec l'enjeu, elle va multiplier ses efforts quand même.

20. ILS10 : Mais elle est sûre d'être dans le vrai à chaque fois ?

21. ILS8 : Elle met le cadre beaucoup plus large. Quand on débat, on donne des exemples concrets que là je n'ai pas en tête et je lui dit que moi je n'aurais pas fait ça à tel moment, alors qu'elle c'est son quotidien. Mais ça se défend des deux côtés. Moi après ce n'est pas mon positionnement personnel. Je préfère faire une sensibilisation auprès de l'enseignant, et faire en sorte que ce soit lui qui adapte son cours.

22. ILS9 : Ça ne me gêne pas, enfin c'est même nécessaire de sensibiliser le professeur. Mais après, de moi-même, je vais m'adapter également, c'est sûr. Et je n'aurais pas l'impression pour autant d'être hors cadre.

23. ILS10 : Ça dépend de ce que tu entends par adaptation parce que c'est large. Si c'est juste un élève qui n'a pas un bon niveau de français et du coup tu essaies d'être iconique un max, de passer par des images, oui ok.

24. ILS8 : mais ça tu le fais aussi dans un entretien médical par exemple.

25. ILS10 : Oui, voilà, donc ça dépend où tu places le curseur.

26. ILS8 : Tu penses plus à une adaptation linguistique ou une adaptation sur le contenu ?

27. ILS9 : J'essaie de te chercher un exemple concret.

28. ILS8 : Par exemple si le professeur parle « d'art roman », est ce que tu utilises le signe de « art » et ensuite tu épelles « roman » ? Ou tu ajoutes une explication : « tu sais avec les petites arches arrondies. » ?

29. ILS9 : Ca dépend.

30. ILS8 : Le prof a juste dit « art roman ».

31. ILS11 : Est-ce qu'on ne fait pas une sorte de petite pré-évaluation de la personne sourde à qui on fait face ? Et selon ce que l'on aura vu de la personne, on va s'adapter aussi. On pourra épeler « roman » si on sait que la personne va le comprendre par exemple.

32. ILS8 : Souvent, en scolaire pur, tu ne sais pas qui tu as en face de toi. Enfin, moi je ne sais pas.

33. ILS11 : oui, mais on parle aussi de formations justement. De milieu pédagogique au sens large.

34. ILS8 : En formation, tu le découvre souvent aussi sur le tard.

35. ILS10 : Et puis après tu as toujours la question ensuite : « c'est quoi l'art roman ? »

36. ILS8 : Ça c'est le coup classique. Donner sans trop donner. On a beau savoir, ça arrive encore et toujours. On évite le piège 9 fois sur 10, mais il y a toujours une fois où tu te fais avoir ! J'ai eu un truc comme ça il n'y a pas longtemps encore. Sur un mot pour lequel j'ai donné le sens et heureusement l'enseignant a repris derrière en disant « ça ça veut dire... ». Et il a redis exactement ce que j'avais déjà dit. Mais s'il avait dit autre chose j'aurais été embêtée.

37. ILS11 : C'est peut-être aussi le fait qu'il n'y a pas de signes stabilisés, donc qu'on est obligés de passer par une périphrase et en utilisant cette tactique, tu donnes la définition.

38. ILS9 : Oui, c'est ça. Moi la dernière fois je devais faire la différence entre « malnutrition » et « sous-nutrition ». Il ne comprenait pas l'épellation des deux. Il demandait le sens. Le problème c'est qu'une des questions de l'exercice portait sur la différence entre ces deux termes. Donc j'ai traduit la question à l'enseignante qui m'a dit de donner le sens en langue des signes. Je lui ai expliqué que si je lui donnais le sens, ça donnait la réponse à la question. Donc on était un peu embêtées. Et on a souvent ce problème là où on a tendance à déplier et parfois en pédagogique, quand on déplie, et bien on donne la réponse. Et surtout tu donnes ta réponse à toi qui n'est pas forcément celle du prof.

39. ILS8 : D'où l'idée de ne pas le faire.

40. ILS9 : C'est ça.

41. ILS8 : Je pense que je le faisais davantage au début. Bon, je n'ai qu'un an et demi de diplôme, mais je pense que je le faisais plus au début. Je me disais qu'il fallait absolument qu'il comprenne. Mais non, à un moment donné c'est aussi à lui de lever la main pour dire qu'il n'a pas compris, c'est aussi au professeur de s'adapter. Parfois on traduit, et on voit très bien qu'en face c'est un grand désert, tu repars, tu as forcément le cœur serré mais bon ce n'est pas à nous de pallier cela.

42. ILS10 : Je pense qu'il y a une différence entre le côté scolaire et la formation plus professionnelle.

43. ILS8 : En formation professionnelle, on considère quand même qu'on a à faire à des gens plus autonomes quand même.

44. ILS10 : Certes, et également je trouve qu'en formation professionnelle, les formateurs sont quand même souvent plus ouverts à la coopération. Ils nous posent plein de questions sur comment ça se passe, le placement dans la salle, sur comment ils peuvent faire au mieux.

45. ILS8 : Mais c'est des formateurs, ce ne sont pas des profs.

46. ILS11 : Parce que les profs en collège / lycée, ils sont dans un système et peut-être qu'ils n'arrivent pas à sortir de ce système. En plus ils ont un programme à suivre.

47. ILS8 : C'est aussi qu'ils ont un profil d'élève type, une classe type et ils font cours à la classe et toutes les classes sont les mêmes pour eux. Pour certains, c'est ça.

48. ILS10 : Je pense qu'il y a aussi le fait que les formateurs n'ont pas forcément de formation de formateurs. C'est souvent des professionnels qui ont de l'expérience dans un domaine. Alors que le professeur se dit que c'est son métier, c'est son domaine, c'est lui qui gère et ce n'est pas nous interprètes qui allons leur dire comment faire.

49. ILS11 : Du coup ils acceptent moins la collaboration ?

50. ILS10 : Ils ne la proposent pas. Je me souviens en DUT, je ne me rappelle pas qu'un prof m'ait demandé comment travailler en collaboration. Après, je suis peut-être intervenue toujours après d'autres collègues. Mais j'ai l'impression que c'est davantage sur des formations d'une petite journée où les formateurs proposent de collaborer.

51. ILS11 : Est-ce qu'ils ne considèrent pas que tu es là pour la personne et non pas pour tout le groupe, pour que la personne s'intègre au groupe.

52. ILS10 : En scolaire ?

53. ILS11 : En DUT par exemple, où l'enseignant se dirait « tiens là je ne sais pas comment gérer cette personne, il y a quelqu'un pour la gérer. »

54. ILS8 : Il y a des endroits où c'est ça.

55. ILS10 : Mais du coup c'est dommage parce que toi tu aimerais bien collaborer.

56. ILS8 : Moi du coup je les redirige au maximum. Quand il dit « vous lui expliquerez que... » je lui dit que moi je n'explique rien du tout. Et si je dois le dire 10 fois, je le répète. Et les « mettez-vous dans le coin avec eux ». Je réponds que non, que pour que tout se passe bien je vais rester à côté de l'enseignant. Bien sûr j'explique pourquoi pour ne pas les braquer. Mais c'est souvent des gens pour qui je sais que des interprètes interviennent 4 fois par semaine depuis un an. Et puis il y a ceux qui se disent, pas méchamment, mais un peu en panique qu'on

est là pour le sourd et que l'on va gérer ça à sa place. Et puis il y a les profs qui se sentent menacés par nous. Comme tu disais, qui se disent que c'est leur métier et que ce n'est pas nous interprète qui allons leur apprendre ce qu'il faut faire. Et tu sens que tu es l'intrus dans leur classe.

57. ILS11 : Moi je sens qu'il y en a qui se confondent en excuses quand ils ont des élèves qui mettent le bazar. Mais je ne les juge pas, je n'en ai rien à faire !

58. ILS8 : Ben ils ont l'habitude d'être seuls dans leur barque. Du coup, ça leur fait bizarre.

59. ILS11 : Plus de coopération serait parfois mieux.

60. ILS8 : Dans l'intérêt des usagers et le nôtre aussi un peu.

61. ILS10 : Après ça c'est aussi le boulot de la sensibilisation au début.

62. ILS8 : Il y a systématiquement une sensibilisation ?

63. ILS11 : Vous, vous seriez capables de faire une sensibilisation ? Moi j'aurais besoin de voir comment on fait, par les chefs de service ou autre.

64. ILS10 : Ca dépend sur quoi est accès la sensibilisation.

65. ILS11 : je pense qu'il y a des choses qui me paraissent tellement évidentes que j'oublierais de les dire.

66. ILS8 : Ah oui c'est souvent les choses qu'il faut dire d'ailleurs !

67. ILS10 : Non je n'en ai jamais fait, à part les petits trucs que l'on dit au début. Et pour répondre à ta question, je ne pense pas que ce soit systématique. Je pense que c'est surtout fait quand il y a un besoin ou si ça a été proposé. Sinon en cours de route, mais c'est généralement une « action corrective » pour pallier un problème.

68. ILS8 : Moi, le rôle de l'interprète, jusqu'au lycée, je trouve ça compliqué. Est-ce qu'on a notre place ou pas ? Je pense que si on arrive à former un vrai binôme avec le prof, un binôme solide, à ce moment-là, oui, pas de soucis, on a notre place. Si on est l'élément qui est là parce qu'il y a des sourds et pour les gérer, si on fait de la pure traduction, ce n'est peut-être pas terrible, c'est peut-être mieux que rien, mais ce n'est pas terrible. Après, au-delà du lycée, oui. En formation professionnelles, en DUT, en université, pour du post bac en général, oui, c'est vraiment différent. On n'a pas les mêmes personnes en face non plus. Même si, interprète pédagogique à la fac, cela nécessiterait parfois de laisser ton cadre de côté deux secondes pour dire à l'élève alors, tu es à la fac, il va falloir que tu relises tes cours, etc. Des choses qui nous

paraissent évidentes peut-être parce qu'on l'a su par notre entourage visiblement. Leur préciser que ce n'est plus le lycée, que ça ne marche plus pareil !

69. ILS10 : Oui, en même temps, ce n'est pas ton rôle.

70. ILS8 : Non, d'ailleurs je ne le fais pas ! Ce n'est pas notre problème. Mais d'un autre côté si on ne le fait pas, qui le fait ?

71. ILS10 : Oui, mais pourquoi lui aurait besoin et pas les entendants ?

72. ILS8 : Certes. Après, je pense que ça dépend des entendants, des philosophies de certains services parfois. J'étais très étonnée en fin d'année dernière, où ici, lors d'une réunion entre interprète on évoquait les pratiques de chacun lorsque l'étudiant dort pendant le cours. Bon, chacun avait ses pratiques. Mais ce qui m'a étonné, c'est que plusieurs personnes validaient l'idée, quand on sait qu'on a des étudiants qui entrent en formation universitaires ou post bac, de les convoquer ici au sein du service et de leur expliquer comment ça se passe, et comment utiliser un interprète. Moi je me disais que ce sont des adultes, autonomes, et ce n'est pas à nous de les prendre par la main. Après si c'est leur expliquer comment travailler avec un interprète pourquoi pas, car ce sont nos conditions de travail.

73. ILS10 : Oui, pour moi ce n'est pas les prendre par la main.

74. ILS8 : Après il me semble que ça allait plus loin quand même. Je ne sais plus.

75. ILS11 : Moi ça ne me paraît pas choquant. Parce que certes l'interprète n'est pas un outil, ce n'est pas un robot, mais ça reste un dispositif qu'on met en place et il y a une sorte de notice avec. Si tu ne sais pas l'utiliser, et bien, on va t'expliquer comment tu utilises cet outil-là.

76. ILS8 : Ce qui me gênait c'est que c'était appliqué à la réussite de ses études. Il y avait une sorte de côté accompagnement qui me chiffonnait un peu.

77. ILS10 : Oui, mais après, ici nous sommes une association donc ça ne me gêne pas.

78. ILS8 : Oui et qui a un positionnement très dans l'accompagnement. C'est pour ça que je disais que ça dépend des services. Il y a d'autres services où ils ne se poseraient même pas la question. Si tu rates tes études, c'est ton problème.

79. ILS10 : Oui, alors que là, dans notre service, on a quand même à cœur la réussite de ses étudiants.

80. ILS8 : Et ça se défend aussi. Mais c'est juste que moi j'avais été très surprise.

81. ILS11 : Et question, qu'est-ce qui avait été répondu à ce qu'on fait quand l'élève dort ? On traduit parce qu'on est là donc il faut traduire ou on s'économise et on attend ?

82. ILS8 : Moi, je traduis dans le vide, sans faire tous les efforts du monde pour rendre une traduction parfaite. Je m'économise dans ces cas-là. Je bouge les mains, mais je ne vais pas me fatiguer pour rien. Mais pour moi, si je range mes mains, c'est comme si j'allais voir le professeur pour lui dire que l'élève dort. Comme ce n'est pas mon rôle de le surveiller et de dire qu'il dort, surtout si l'étudiant est dans une position où forcément il dort, c'est pour moi à l'enseignant de le voir. Mais ce n'est pas à moi de le pointer, de le souligner davantage. Donc je continue à traduire dans le vide, d'une part pour ne pas stigmatiser l'étudiant parce que déjà l'interprète c'est déjà, dans l'esprit de tout le monde assez ostracisant. Mais c'est aussi pour moi, au cas où il relève les yeux je suis déjà un peu dedans, et je peux reprendre une vraie et jolie traduction. Je n'ai pas à me demander de quoi on parle depuis 5min.

83. ILS11 : Moi j'ai eu une situation où deux sourds discutaient et l'enseignant me demandait s'ils écoutent. Je lui ai répondu que tous les deux pouvions constater la même chose.

84. ILS10 : Moi quand les étudiants dorment, ça dépend. Mais en vrai, dormir, je crois que ça ne m'est pas arrivé souvent. En fait, je me souviens d'un étudiant qui dormait beaucoup, mais c'était en amphi et clairement il n'était pas possible de ne pas traduire. C'était trop voyant, et là du coup c'est tout l'amphi qui me voyait. Par contre, tout l'amphi voyait qu'il dormait. On me regardait d'ailleurs avec un air compatissant, mais je continuais à traduire. Par contre des étudiants qui parlent ou qui font autre chose, ça dépend.

85. ILS8 : Oui, ça dépend de la situation. S'ils sont en train de papoter, moi je continue à traduire le cours parce qu'ils vont peut-être raccrocher d'eux-mêmes. Par contre, j'ai déjà fait de la consécutive effectivement. S'il est en train de prendre des notes ou de regarder dans ses documents, je garde en mémoire et dès qu'il relève les yeux, je traduis en consécutive ce que le prof a dit. Donc il y a un moment où je ne bouge pas les mains, mais ce n'est pas un moment passif. C'est un moment où je garde en mémoire. Et plus le temps dure, plus ça s'allonge, plus je modifie ma traduction dans ma tête pour que ce soit le plus économique possible et ensuite je traduis en consécutive le résumé.

86. ILS11 : Parfois je fais répéter le professeur parce que moi je n'ai pas réussi à tout mémoriser au bout d'un moment.

87. ILS8 : Ah si ça va vraiment trop loin, ça m'est déjà arrivé de dire que le professeur vient d'expliquer « ça ». Je donne vraiment juste le thème de l'échange et je pense dans ma tête si tu veux plus d'informations, il faut que tu poses la question.

88. ILS10 : Non c'est vrai que rien signer du tout, c'est...

89. ILS8 : Ben on est visibles et tout le monde nous regarde. Et il y a des gens qui ne vont pas comprendre, que l'on signe ou pas, il ne va rien se passer dans leur tête, mais il y a des gens qui vont faire le lien entre le fait que l'on ne traduit plus, et une possible attitude de l'étudiant sourd.

90. ILS11 : J'ai une question. Quand vous êtes en situation pédagogique, vous vous dites tout le monde est à égalité donc quand les entendants chuchotent, vous traduisez et quand les sourds chuchotent, vous traduisez, ou pas ? Ou bien vous partez du principe que si ils font ça, ce n'est pas pour tout le monde, donc vous ne traduisez pas ? Ou si vous le voyez, vous partez du principe que comme vous le voyez, il faut le traduire ?

91. ILS8 : Moi je ne traduis jamais les chuchotages quelle que soit la situation.

92. ILS11 : Ça arrive quand même que tu le vois. Est-ce que tu en discutes avant ? Est-ce que par principe tu traduis ou pas ?

93. ILS10 : En général, si c'est chuchoté, sauf si vraiment c'est hyper important, mais en général, je vais dire « ils chuchotent ».

94. ILS11 : Moi à partir du moment où je comprends ce qu'il se dit, où je l'entends, je traduis. Par contre, je ne traduis pas dans l'autre sens. Si deux sourds discutent en langue des signes, je ne traduis pas.

95. ILS8 : Ce n'est pas juste !

96. ILS10 : tu discrimines l'entendant.

97. ILS8 : Moi je ne traduis pas. Même si j'entends le chuchotis des entendants ou les bêtises qui se disent en fond de classe. Si c'est un moment de vide où il y a juste 3 imbéciles en train de chahuter au fond, je les traduis, je traduis tout le chahut. Si c'est de l'aparté, du chuchotis, mais que l'on peut entendre pour ceux qui sont proches et par exemple moi, je ne le traduis pas systématiquement. Par contre c'est déjà arrivé que le ou les élèves sourds voient que ça chuchote et qu'ils me demandent ce qu'il se dit. Et là je traduis qu'ils chuchotent et disent telle et telle chose. Je le traduis en plus petit pour signifier qu'il s'agit de chuchotage. Parce que ça peut être leurs copains, qu'ils peuvent suivre le chuchotis et ensuite interagir avec eux.

98. ILS11 : Mais tu changes ta manière de traduire ? Tu ne traduis pas comme quand c'est le professeur qui parle ?

99. ILS8 : Ben de toute façon si l'enseignant est en train de parler, je suis en train de le traduire. Si c'est un moment de vide et que ça chuchote pourquoi pas traduire le chuchotage.

100. ILS11 : Ce que je veux dire c'est que quand le professeur s'adresse à la classe, tu signes normalement, les mains devant toi.

101. ILS8 : Et bien moi je vais signer les bavardages en petit car le professeur peut très bien se retourner et me voir en train de faire des grands gestes et se demander ce que je fais. Alors que si c'est en petit il peut se dire que je suis en train de parler avec les élèves, ce qui n'est certes pas vrai mais qui se rapproche plus de la vérité. Oui, du coup je le fais en petit. Bon, ça a dû arriver une fois en même temps.

102. ILS11 : Moi j'adore quand on me dit « ah mais ça c'était une bêtise, ce n'était pas la peine de traduire ! »

103. ILS8 : Il n'y a pas longtemps, en situation pédagogique, lors d'un examen blanc écrit, que la personne sourde fait toute seule, la formatrice s'approche pour le corriger avec elle. En corrigeant l'examen, elle lui dit « ça c'est pourquoi ? » Et visiblement l'étudiant ne sait pas répondre. La prof se met alors à chanter une comptine qui contient la réponse. Donc moi je dis « elle chante », et je traduis la comptine et donne donc la réponse. Et là la prof qui me dit « ah mais si vous traduisez ça, on lui donne la réponse. Et moi je lui réponds que je traduis tout ce qu'elle dit, y compris les réponses si elle les lui donne. Du coup pour la suite elle n'a plus redonné de réponses.

104. ILS11 : Moi j'ai une autre question, je reviens sur l'université. Moi, j'ai l'impression que parfois à l'université les entendants et les sourds ne sont pas à égalité car, comme le message passe forcément par notre filtre, et comme nous on a besoin de comprendre pour pouvoir traduire, j'ai l'impression que l'on prémâche le discours et que l'on rend quelque chose de plus facile, de plus simple, plus clair par rapport au discours source. Parfois, bien sûr, ce n'est pas toujours le cas. Mais parfois un discours très difficile, on va chercher dans sa tête comment le traduire, on va faire un effort de compréhension qui fait qu'en rendu ce sera très clair, alors qu'au départ les entendants ne comprennent rien de ce que dit le prof ou pas forcément tout. J'ai parfois l'impression de simplifier et de rendre plus clair.

105. ILS8 : Oui, ça ça arrive dans plusieurs situations qu'il y ait une formulation très compliquée et effectivement, on le raccroche à nos connaissances et on va traduire par une

périphrase ou une explicitation du sens. La traduction à regarder est très claire alors que le discours source était compliqué. Mais comme à l'inverse quand tu as un discours très dense où tu dois faire passer plein de notions et que tu dois utiliser plusieurs tactiques différentes : la périphrase, la dactylogogie, et ceci, et cela, ben ce sont les sourds qui sont pénalisés car finalement ils n'auront pas autant d'informations, ou moins bonnes. Et puis à la fac, 98% des évaluations sont écrites, et le fait d'avoir des enseignants chercheurs qui te parlent dans le langage universitaire attendu avec les formulations attendues, ça te donne un bain linguistique qui t'aide pour ta copie, que les sourds n'ont absolument pas. Donc ça c'est un boulot supplémentaire qu'ils ont à faire à côté.

106. ILS10 : Parce que l'entendant il va se dire que l'enseignant en a déjà parlé, alors que le sourd il va devoir raccrocher avec un travail personnel plus poussé.

107. ILS8 : Et puis il y a des tournures de phrase, il y a un langage universitaire auquel ils n'ont pas accès sauf s'ils lisent beaucoup.

108. ILS10 : On avait une élève cette année en université de chimie qui nous demandait quel terme avait été vraiment utilisé. Et du coup on était obligé de dactylogier beaucoup de vocabulaire.

109. ILS8 : Mais en même temps c'est bien parce que c'est elle-même qui avait compris cet enjeu là et qui posait la question. Ce n'est donc pas à toi de te poser la question de savoir ce que tu fais.

110. ILS10 : Oui tout à fait, et puis elle avait beaucoup de codes et tout ça. J'aime pas du tout la chimie, mais traduire pour elle c'était un bonheur.

111. ILS8 : D'ailleurs ça rebondit sur la coopération. On a parlé de celle avec l'enseignant, mais n'oublions pas la coopération avec l'apprenant. Et en fonction de leur attitude, c'est le jour et la nuit. S'ils connaissent bien les règles du jeu aussi c'est plus simple. Mais parfois, ce n'est pas qu'ils sont bêtes c'est juste qu'ils ne savent pas.

112. ILS11 : Ce qui est marrant c'est quand on voit l'évolution. Au départ ils ne savent pas comment utiliser un interprète ou ils ne savent pas quoi lui donner et petit à petit la collaboration s'instaure et ils donnent des signes, ou on échange et on réfléchit sur la manière de signer telle ou telle chose. C'est le summum de la collaboration quand les sourds ont compris parfaitement comment fonctionne le métier d'interprète. C'est comme quand on acquiert un ordinateur et qu'on découvre pas à pas comment il fonctionne. Je me souviens d'une collègue à qui le sourd avait dit, « là je vais m'exprimer il va falloir que tu hausses le ton ». Lui il avait tout compris

au métier et il donnait même les petits détails pour être traduit comme il le souhaitait. Il donnait tous les paramètres à l'interprète.

113. ILS8 : Oui et puis c'est agréable aussi. En tous cas ça te libère de toute l'énergie mentale durant ta traduction. Plus besoin de se poser des questions d'ordre technique, mais juste se concentrer sur le sens. Mais pareil, ça ne marche que dans un sens. Des sourds qui savent utiliser correctement l'interprète, il n'y en a pas assez, mais des entendants qui savent utiliser un interprète, il y en a encore moins.

114. ILS11 : Dans une situation, il y a un stagiaire entendant qui m'avait surpris en rentrant de stage, il adaptait sa manière de s'exprimer à l'interprète. Il vérifiait qu'il ait tous les signes, qu'il comprenne bien ce qu'il disait. Et si jamais, il explicitait ou répétait de lui-même.

115. ILS8 : Ah ben quand ça commence à être comme ça, on est content.

116. ILS11 : Il y a ceux qui te regardent pour voir si tu galères et il y a ceux qui savent que tu galères dans tous les cas, mais s'il te faut un peu plus d'aide, ils sont là et ils t'aident.

117. Enquêteur : Et la coopération entre interprètes dans tout ça ?

118. ILS11 : Toutes les deux comme on est référentes et régulières sur une situation, on collabore beaucoup, on se passe les signes. On se donne aussi le contexte qui pourrait induire un certain comportement sur la semaine suivante.

119. ILS9 : Oui, on coopère beaucoup, mais parce qu'on est référentes d'une même formation. Et ça aide. Sur une des tables par exemple on se laisse des mots de vocabulaire. On s'échange des informations au niveau du vocabulaire, mais également du contexte comme le disait ILS11.

120. ILS11 : Des choses qui, vues de l'extérieur pourraient sembler être des potins, mais on peut ensuite se retrouver à traduire ça dans des entretiens avec l'assistante ou autre et ça fait du bien d'avoir ce genre de contexte.

121. ILS8 : Ici on collabore beaucoup. J'ai un autre service en tête où la coopération est moindre. Moi mon premier réflexe quand je vais dans un nouveau lieu c'est de regarder les mails pour voir ce qui a été dit. Je lis tout ce qui a été échangé sur le sujet, il y a plein d'infos qui peuvent être utiles. Après dans les mails échangés c'est plus souvent des infos de contexte que de contenu. Personnellement d'un point de vue secret professionnel et secret partagé, je trouve ça problématique aussi mais ce n'est pas la question. On se dit souvent beaucoup trop de choses je trouve.

122. ILS11 : Par exemple ? A quel moment as-tu l'impression que l'on déborde ?

123. ILS8 : Clairement, on se raconte des trucs sur des situations... Parfois on raconte des situations vraiment anonymes et bon ça peut aller. Mais souvent on se raconte des trucs que l'on n'a pas besoin de savoir. Mais après ce sont des trucs qui peuvent resservir. Pour un cours d'informatique en université, la première fois où je suis sortie de là, j'avais fait un mail très long pour dire ça peut parler de telle et telle chose. Et moi j'ai utilisé tel et tel code pour traduire ces concepts.

124. ILS11 : Ça avait bien servi.

125. ILS8 : Mais c'est parce que c'était un thème technique et je me disais que c'était nécessaire de faire ça. Ça aurait été de l'histoire je ne l'aurais peut-être pas fait pareil. Là, je me suis dit que ça ne parlerait certainement pas à tout le monde.

126. ILS11 : Moi qui suis allée une fois dans cette université, j'ai trouvé justement qu'il n'y avait pas assez de lien, de collaboration entre collègues. Mais c'était aussi du fait que la sourde n'était pas forcément motivée et ne collaborait pas vraiment.

127. ILS8 : Moi j'ai eu 0 collaboration avec elle et 0 avec le prof. J'ai passé systématiquement 1h toute seule avec ma traduction.

128. ILS11 : Moi quand j'y allais, je me moquais complètement de la qualité de ma traduction car je savais que ni la sourde ni l'enseignant n'allaient m'aider donc je n'avais aucun remords. On était seul face à l'amphi. Donc aucun remords sur le fait de bien signer ou pas. Parce quand on demandait à l'élève un code pour tel ou tel terme et qu'elle nous répondait sur un air nonchalant qu'elle ne savait pas...

129. ILS8 : Alors que moi je lui faisais des trucs hyper clairs, mais je pense qu'elle s'en moquait tout autant.

130. ILS10 : Les quelques fois où j'ai traduit les premiers TD au début du semestre, j'ai rapidement traduit un entretien entre elle et la mission handicap où elle disait qu'elle était noyée. Elle avait de la prise en notes en cours théoriques, mais elle ne comprenait rien aux cours. En plus elle sort d'un bac technologique je crois. Donc elle sentait que le niveau était vraiment difficile. D'ailleurs en 1^{ère} année de licence c'est difficile pour tous. Mais elle disait déjà que l'année prochaine elle voulait faire autre chose, BTS ou DUT car plus encadré.

131. ILS8 : Elle avait besoin de plus d'accompagnement.

132. ILS10 : Oui tout à fait. Mais la mission handicap voulait qu'elle continue certains cours pour ne pas abandonner complètement. Et savoir ça, ça m'a aidée dans la gestion des enjeux de la situation. Mais bon, effectivement, il n'y avait aucune collaboration en face.

133. ILS11 : En fait quand les gens sont investis tu t'investis plus également. S'il n'y a pas cet investissement, tu ne peux pas te donner à fond pour collaborer.

134. ILS8 : C'est partout pareil.

135. ILS11 : Certes c'est partout pareil, en général tu es sensé faire ton métier quelle que soit la personne en face, mais ça aide dans ta traduction si la personne est investie.

136. ILS8 : Parce que tu sais si ce que tu dis est juste, parce qu'elle peut t'aider en te proposant des codes. Moi si j'ai un mur en face, je me dis « mon dieu, la personne ne comprend rien. » Je vais essayer plein de stratégies, passer du standard à de l'iconique, ou inversement, ou même je vais faire du transcodage à fond. Et en fait quand je comprends que c'est l'utilisateur qui est en fait juste un mur, ça m'énerve et du coup je traduis dans du strict minimum comme toi. Ce qui n'est pas bien mais ça m'arrive aussi.

137. ILS10 : Mais c'est quand même quelque chose de particulier qui fait qu'il n'y a pas eu beaucoup de collaboration.

138. ILS11 : Je pense que comme il n'y avait pas d'investissement de sa part, on ne s'est pas non plus relayé d'informations.

139. ILS10 : Oui, et puis on est arrivés en cours d'année. Moi, même si ce n'était pas loin de chez moi, je n'y suis allée que ponctuellement, donc je n'arrive pas à me rendre compte si on a été beaucoup d'interprètes à y intervenir.

140. ILS8 : Je ne sais pas si elle a eu plusieurs cours traduits, mais moi je n'ai fait que le CM du mercredi matin, au moins 4 fois. Moi j'étais un peu le fil rouge là-dessus.

141. ILS10 : celui-là, je l'ai fait une fois, et j'ai dû faire un cours de maths.

142. ILS8 : Après c'était de la logique, il n'y avait pas non plus besoin de se donner beaucoup d'informations. Même toi ILS11, tu y es allée la deuxième semaine. Moi je n'y suis pas allée pendant longtemps, et quand j'y suis retournée, je t'ai demandé où ils en étaient comme tu y étais la semaine précédente, et en fait il n'y avait que 2 nouveaux signes ! Il n'y avait pas beaucoup de nouvelles informations à se donner.

143. ILS11 : Mais toi, parfois il te manque juste un petit signe, ou un petit truc pour te permettre de faire une traduction claire, mais le fait qu'elle ne te donne pas ce petit signe, ce petit concept, tu rames comme pas possible.

144. ILS10 : Après, elle était aussi en L1 donc dans l'apprentissage. A ce niveau-là, tu ne peux pas être force de proposition non plus.

145. ILS11 : Ce n'est pas forcément de la proposition de signe, mais parfois il y a des choses qui te bloquent, et que je pense elle connaît et elle aurait pu nous aiguiller un peu.

146. ILS10 : c'est-à-dire ?

147. ILS11 : Certaines choses qu'elle nous donnait en fin de cours, alors que si elle l'avait donné au tout début, ça m'aurait débloqué et permis de faire quelque chose de fluide et de clair.

148. ILS8 : Moi, je lui imposais des codes. De temps en temps je lui demandais si elle avait un code pour tel ou tel concept, mais par pur acquis de conscience car je savais qu'elle me dirait non. Et du coup je lui disais, « je te propose ça » et je me gardais mon code selon ce que moi j'avais compris du concept. Si elle m'a donné « algorithme » une fois. C'est le seul signe qu'elle m'a donné. (les interprètes en profitent pour s'échanger du vocabulaire) Et même si je n'étais pas d'accord personnellement avec le sens car il ressemblait au signe de « programme » et que je voulais différencier les deux, je l'ai gardé quand même étant donné que, pour une fois, c'était elle qui était force de proposition. Pour le cours, je pense que ce cours-là était plus clair à suivre en langue des signes. Pas forcément par la traduction, mais les placements permettent de comprendre les relations entre des éléments divers. Quand on le voit ça me paraît plus clair que dans une suite de sons dans des phrases.

149. ILS11 : Oui, mais ça c'est de par la langue visuelle.

150. ILS8 : Tout à fait par la langue des signes, mais également le transfert personnel (TP). En français on le dit « le programme fait ci, fait ça. Le programme se dit ça. Là il va chercher tel ou tel élément. ». Donc moi j'utilisais le TP, et je pense que ça rendait les choses plus claires. Je pense que l'on comprenait vraiment ce que faisait le programme.

151. ILS11 : Et il faut savoir que les enseignants sont formés à répéter 7 fois la même chose pour que ça rentre au bout d'un certain nombre de fois dans ta tête. En langue des signes, dans ce genre de cours très visuel, tu le fais une fois en iconicité et ensuite l'élève sourd n'arrête pas de dire que le professeur parle pour rien.

152. ILS8 : Dans ce cours-là particulièrement je me souviens d'avoir répété un nombre incalculable de fois les choses.

153. ILS11 : Et nous on se demande si ça vient de nous ou si on signe toujours la même chose. C'est en boucle.

154. ILS8 : Et il répète sans changer un seul mot ce qui n'est pas forcément plus clair, mais bon c'est sa pédagogie.

155. ILS11 : Et donc ils retiennent par du par cœur.

156. ILS8 : Oui, je pense que de la coopération entre collègues il y en a et elle est utile.

L'interprète en langue des signes en milieu pédagogique : adaptabilité, enjeux, éthique, tactiques

Grâce à l'observation du rôle de l'interprète en interaction, les recherches sociolinguistiques, inscrites dans la lignée de Seleskovitch (1968), ont permis de mettre en lumière la notion d'adaptabilité de l'interprète pour répondre aux attentes du « trilogue ». Qu'il soit interprète en langue vocale ou en langue des signes, le professionnel est désormais vu comme un médiateur de l'interaction qui prend sa place dans les échanges pour permettre à la situation de communication de trouver une issue favorable (Wadensjö, 1998 ; Roy, 1999 ; Metzger, 2000 ; Llewellyn-Jones et Lee, 2014). S'il est une situation où les enjeux sont multiples et bien spécifiques, c'est bien l'interprétation pédagogique. Propre aux interprètes en langue des signes, cette situation aux attentes et aux besoins complexes requiert une adaptabilité constante de l'interprète. En effet, la langue de scolarisation des enfants sourds reste le français, mais l'enseignement se fait via la langue des signes de l'interprète. C'est pourquoi, comme le précise Séro-Guillaume (2011), il est nécessaire que l'interprète tienne compte de tous ces enjeux afin de ne pas faire obstacle à la visée pédagogique du discours. Néanmoins, le vide lexical existant entre le français et la langue des signes (Pointurier, 2014) amène les interprètes à user de tactiques traductives pour ne pas faire obstacle à l'objectif de l'enseignant : l'acquisition de connaissances nouvelles par l'élève sourd. C'est pourquoi, il convient de se demander comment la situation de communication et l'éthique personnelle de l'interprète influent sur ses choix tactiques ? Quel est le rôle et la place de l'interprète en milieu pédagogique ?

Le cadre théorique de la Théorie Interprétative de la Traduction et le Modèle d'efforts de Daniel Gile nous permettront de partir des contraintes des interprètes, à des fins d'analyse. Puis, grâce à une recherche empirique basée sur deux corpus naturalistes et l'analyse de deux focus groups et d'interviews, nous tenterons de mettre en lumière l'adaptabilité de l'interprète aux interactions, sa collaboration avec les participants pour permettre aux échanges de se dérouler sans encombre et sa gestion des enjeux de la situation de communication pour ne pas faire obstacle à la visée pédagogique du discours. Ces analyses nous permettront également de compléter et préciser le modèle d'efforts de Gile, en y incluant les contraintes propres à l'interprétation en milieu pédagogique.

Mots clés : interprétation en milieu pédagogique, langue des signes française, modèle d'efforts, adaptabilité, enjeux pédagogiques, tactique, recherche en sociolinguistique

The Sign Language Interpreter in Educational Settings: Adaptability, Issues, Ethic, Tactics

Through the observation of the interpreter's role in interaction, sociolinguistic research, in the tradition of Seleskovitch (1968), has brought to light the notion of the interpreter's adaptability to meet the expectations of the "trilogue". Spoken or sign language interpreters are now seen as a mediator of the interaction who takes his or her place in the exchanges to allow the communication situation to find a favorable outcome (Wadensjö, 1998; Roy, 1999; Metzger, 2000; Llewellyn-Jones & Lee, 2014). If there is one situation where the issues are multiple and quite specific, it is educational interpreting. Specific to sign language interpreters, this situation with complex expectations and needs requires constant adaptability on the part of the interpreter. Indeed, the deaf children education language is French but the teaching is done via the interpreter's sign language. This is why, as Séro-Guillaume (2011) points out, it is necessary for the interpreter to take all these issues into account so as not to hinder the pedagogical aim of the discourse. Nevertheless, the lexical gap that exists between French and sign language (Pointurier, 2014) leads interpreters to use translational tactics in order to don't impede the teacher's goal: the acquisition of new knowledge by the deaf student. For this reason, it is worth asking how the interpreter's communication situation and personal ethics influence their tactical choices? What is the role and place of the interpreter in the educational environment?

The theoretical framework of the Interpretative Theory of Translation and Daniel Gile's Effort Model will allow us to start from the interpreters' constraints, for analysis purposes. Then, thanks to an empirical research based on two naturalist corpora and the analysis of two focus groups and interviews, we will try to highlight the adaptability of the interpreter to the interactions, his collaboration with the participants to allow the exchanges to take place without hindrance and his management of the stakes of the communication situation so as not to obstruct the pedagogical aim of the discourse. These analyses will also allow us to complete and refine Gile's model of effort, by including the constraints specific to interpreting in a pedagogical environment.

Key Words: interpreting in educational setting, French Sign Language, Effort Model, adaptability, pedagogical aim, tactics, sociolinguistic research

ED622 – Sciences du langage – CLESTHIA – Langages, systèmes, discours – EA7345 – Traductologie

Maison de la Recherche - 4, rue des Irlandais - 75005 PARIS