

**NUMERO 28
MAI 1997**

**LE JOURNAL
DE
L'A.F.I.L.S.**

**ASSOCIATION FRANCAISE
DES INTERPRETES EN LANGUE DES SIGNES
254 RUE ST JACQUES - 75005 PARIS**

EDITORIAL

Il n'est pas de coutume que le journal soit axé sur un seul dossier !

Les habitudes se modifient et vue l'ampleur des témoignages, il aurait été dommage de les séparer.

Aussi, ce bimensuel aura pour seul et unique thème : l'interprétation en situation pédagogique.

Nous espérons que ces réflexions vous feront réagir et attendons vos articles pour la parution de juillet.

Bonne lecture.

SOMMAIRE

* C.A. du 22/03/97	Page 1 et 2
* Réflexions sur le métier d'interprète : - réflexions autour de l'interprétation en situation pédagogique. C. QUIPOURT	Page 3 à 8
- seconde partie. B. BONU	Page 9 à 24
- troisième partie. F. JEGGLI	Page 25 et 26



ASSOCIATION FRANÇAISE DES INTERPRETES EN LANGUE DES SIGNES

PROCES VERBAL DU CA DU 22/03/97

1- APPROBATION DU P.V. DU CA DU 25/01/97 :

Le P.V. du C.A. est approuvé à l'unanimité.

Le P.V. de l'A.G. : nous tenons compte des remarques qui nous ont été adressées ; tous ces points seront discutés lors de la prochaine A.G.

2- ASSOCIATION L.C.S. (67-SCHILTIGHEIM) :

Celle-ci propose des cours de LSF (7 niveaux) avec possibilité de passer un « examen d'interprète » en fin de parcours.

L'AFILS ne peut cautionner ce genre de situation. P. GACHE leur rédige un courrier.

3- PROCEDURE SUIVIE QUAND MANQUEMENT A LA DEONTOLOGIE :

- un courrier d'avertissement rappelant notre déontologie et notre philosophie suite à la plainte adressée.

- si non réponse au moment du prochain CA et/ou à la seconde plainte, la personne est convoquée au CA afin qu'elle puisse s'expliquer.

Si la personne ne se présente pas à la convocation, le CA la radie des listes d'interprètes possédant la ou les carte(s) professionnelle(s).

Rappel :

Une personne, possédant la ou les carte(s) professionnelle(s) et n'ayant pas cotisé pour l'année malgré les relances de son Responsable Régional, sera radiée de la liste des interprètes reconnus par l'AFILS.

4- AFFILIATION D'UN INTERPRETE ETRANGER :

Suite à la demande de F. JEGGLI, le CA n'y voit pas d'objection, mais n'en voit pas l'utilité non plus sachant qu'actuellement chaque pays européen a sa propre déontologie, laquelle n'est pas forcément compatible avec la nôtre.

De plus, à quelle région l'interprète s'affilierait-il ? Il est plus judicieux d'être abonné au journal de l'AFILS.

Un courrier sera fait dans ce sens à F. JEGGLI - N. BATON s'en occupe.

5- INTERPRETE POUR SOURD-AVEUGLE :

Le CILS peut accueillir, et accueille, des demandes d'interprétation pour sourd-aveugle. Certains membres du CA sont aussi membres de l'ANSA, laquelle possède désormais une commission réfléchissant au problème de ces interprétations bien spécifiques.

G. DECONDE est très au courant de tous ces problèmes puisqu'elle a déjà mené une réflexion en participant, à un niveau Européen, à des réunions concernant la formation des interprètes pour sourd-aveugle.

Poitiers : situation très, très floue puisque bénévoles, interfaces et autres assurent le travail comme ils peuvent. Un courant tendrait à désirer l'apparition d'une formation officielle et correcte pour répondre aux besoins. Mais pour la première fois, l'ANSA a fait officiellement appel à CILS pour commander deux interprètes pour une réunion.

Des échanges réguliers ont lieu, mais beaucoup de points restent à débattre (guide, guide-interprète...).

Il faudrait aussi qu'en séance d'information soit organisée lors de la formation d'interprètes SERAC.

La commission formateurs va en débattre.

6- SERVEUR INTERNET :

Un serveur Internet sur la Langue des Signes a été mis en place par l'Université Lyon 2. Celui-ci propose la traduction instantanée de la LSF en quatre langues (anglais, français, allemand, espagnol). Adresse Internet : <http://signserver.univ-lyon2.fr>

N. BATON se charge de vérifier l'information, puis un article paraîtra dans le journal.

7- L'OEIL ET LA MAIN :

Une émission sur le thème « interprétation » sera diffusée le 13 avril. P. GACHE a visionné l'interview de M. SEGAL ; les propos qu'il tient au sujet du métier d'interprète en LSF lui semblent très flous.

P. GACHE lui adresse un courrier.

8- INTERVENTION DE M. H. CHAIEB :

* Il constate que beaucoup d'interprètes confondent le salaire d'une vacation avec le prix de facturation au client. Il souhaiterait que des barèmes soient réalisés. De plus, il soulève le problème de prix pour les demandes individuelles.

* Il pense qu'il n'y a pas assez, voire pas du tout, de formations post-diplômes. Nous l'informons qu'une commission formateurs vient d'être créée.

* Le Mouvement des Sourds a, à priori, une place importante dans le monde des sourds ; il serait peut-être intéressant de prendre contact avec eux.

P. GACHE lui adresse un courrier de remerciement et lui signale que nous avons pris bonne note de toutes ses remarques.

9- ORGANISATION DU COLLOQUE :

G. DECONDE est d'accord pour prendre en charge le dossier.

Nous envisageons actuellement comme date le mois de juillet 98 afin que les interprètes soient plus disponibles ; ce colloque aurait lieu à Toulouse.

Le thème n'est pas encore défini. Les membres du CA doivent suggérer des idées de titre sur la Bal.

REFLEXION SUR LE METIER D'INTERPRETE

Dans le cadre du service d'interprète du CPSAS, un groupe de travail s'est constitué à la suite d'une rencontre entre Bruno BONU, alors formateur dans le cadre d'un cours particulier dispensé à un sourd et de deux interprètes Francis JEGGLI et moi-même. Bruno BONU est par ailleurs sociologue enseignant à Paris VIII. La fonction de chacun nous a naturellement conduit à réfléchir à la particularité et aux effets de l'interprétation en situation pédagogique.

De ces rencontres sont sortis trois textes :

*Le premier est le point de vue de l'interprète et aborde l'état des moyens mis en oeuvre pour une bonne réalisation d'une prestation d'interprète en situation de cours et aborde quelques questions et pistes de réflexion.

*Le second est une fiche de recommandations à l'attention des formateurs qui auront à dispenser un cours à des stagiaires sourds par le biais d'un interprète.

*Le troisième est la synthèse du chercheur qui met en relation cette expérience avec les travaux déjà existants et propose de nouvelles pistes de réflexion.

C. QUIPOURT

REFLEXIONS AUTOUR DE L'INTERPRETATION EN SITUATION PEDAGOGIQUE

1 - Introduction

2 - Préparation :

A- La fiche

B- Préparation avec les formateurs

C- Préparation avec les stagiaires sourds

3 - Les questions éthiques :

A- Définition

B- Postulat

C- Questions

Conclusion

1 - INTRODUCTION

Le service d'interprètes du C.P.S.A.S depuis plusieurs années s'est spécialisé dans l'interprétation en situation pédagogique. La structure même du C.P.S.A.S.(diversité des activités) a permis au service d'interprètes en relation notamment avec le secteur formation d'acquiescer peu à peu cette spécialisation. Par ailleurs, on a pu constater que la formation en générale et plus particulièrement la formation des adultes monopolisait à elle seule plus de la moitié des prestations d'interprètes.Actuellement,la formation est particulièrement bien dotée financièrement permettant la prise en charge des prestations d'interprétation (notamment par l'AGEFIPH).Ce n'est pas le cas des autres domaines d'intervention des interprètes (ex : situation de liaison chez un avocat, qui paye?).

Depuis plusieurs années un certain nombre de questions et de problèmes se sont posés autour de l'interprétation en situation pédagogique. En 1989, l'association des interprètes mettait en garde contre l'interprétation scolaire auprès de trop jeunes enfants. Ce thème est repris par les interprètes du service I.L.S.(Interpréter en Langue des Signes) de Toulouse dans le journal de l'A.F.I.L.S. n° 10 (janvier 1994).Un certain nombre de mises en garde et de questions y sont abordées. Si le thème qui nous intéresse aujourd'hui concerne l'interprétation en situation pédagogique pour adultes, il n'est pas sans lien avec celui de l'interprétation en milieu scolaire. Les réflexions proposées par nos collègues toulousains nous ont permis de mettre en évidence que l'interprétation en situation d'apprentissage (milieu scolaire ou professionnel) pose une réelle difficulté de délimitation professionnelle du rôle de l'interprète par rapport à celui de l'enseignant. Si pour nos autres situations de travail (conférences - liaison - réunions - traductions...),nous avons pu prendre conseil chez nos collègues interprètes en langues orales, il n'en va pas de même pour les situations pédagogiques puisqu'il n'existe pas à ma connaissance au monde de situation identique pour d'autres langues. Il convient alors, à nous, interprètes, de réfléchir à cette particularité, d'autant plus que le métier est récent et que le cadre reste encore à préciser. C'est ainsi que les interprètes du C.P.S.A.S. se sont réunis autour de ce thème, avec trois formateurs pour lesquels nous avons déjà travaillé. Par ailleurs, Francis Jeggli et moi même; interprètes du service, Bruno Bonu; enseignant-sociologue à Paris VIII avons constitué un groupe de travail (une journée par mois) dont l'objectif était l'analyse d'une situation de formation avec interprète que nous avons filmée au préalable. L'analyse d'un tel corpus représente un travail énorme qui ne pourra être mené à bien qu'avec beaucoup de temps. Ce n'est que la synthèse d'un certain nombre de questions et de réflexions que je vous livrerai ici.

2 - LA PREPARATION

Avec l'expérience, les critiques et suggestions des utilisateurs d'interprètes, la question d'une formalisation de la préparation s'est faite de plus en plus sentir. Nous nous sommes orientés vers trois axes:

A - LA FICHE

Les interprètes du C.P.S.A.S en relation avec l'A.F.I.L.S. ont produit un document remis systématiquement à tous les formateurs avec lesquels nous sommes amenés à travailler. Cette fiche (voir annexe) a pour objectif d'informer de façon succincte les formateurs et de leur présenter les principes d'utilisation de l'interprète dans le cours. Elle contient quelques conseils de base et permet souvent de rassurer les formateurs voire d'être un point de départ pour une réflexion plus approfondie.

B - REUNION AVEC LES FORMATEURS

Cette réunion a lieu systématiquement pour les formations longues. Elle est organisée par la secrétaire du service. Cette rencontre a deux objectifs; elle permet d'une part aux interprètes de prendre connaissance du contenu du cours (concept, terminologie, enchaînements...) ainsi que de la méthode et des outils utilisés par les formateurs. D'autre part, l'interprète pourra préciser son rôle au(x) formateur(s).

L'interprète devra évaluer au préalable s'il a les connaissances suffisantes avant d'accepter le travail, conformément à l'éthique de la profession. A l'issue de cette rencontre, l'interprète pourra effectuer sa propre préparation du contenu: recherche d'informations sur le thème, rencontre avec des professionnels...

Il n'est pas rare qu'un formateur entendant découvrant pour la première fois la langue des signes, pose à l'interprète conseil des questions qui débordent largement le cadre de l'interprétation. Nous avons par le passé comme solution d'effectuer les préparations en binôme: un interprète - conseil et un médiateur sourd. La présence de deux personnes permettait de dissocier ce qui est du ressort du médiateur sourd : informations sur la langue, surdité, vie sociale ou culturelle...des questions plus spécifiques à l'interprétation. Ces préparations mobilisaient alors trois personnes (l'interprète - conseil, le médiateur sourd, un interprète au travail), il n'a pas été possible de poursuivre ces réunions pour des raisons financières. Aujourd'hui, seul l'interprète conseil assiste aux réunions de préparation.

C - PREPARATION AVEC LES STAGIAIRES SOURDS

Les stagiaires sourds amenés à suivre une formation interprétée ont une rencontre préalable, dans la mesure du possible avec le médiateur sourd qui évaluera leur connaissance de la langue des signes et qui leur expliquera le rôle et utilisation de l'interprète.

3 - LES QUESTIONS ETHIQUES

A - DEFINITION

La définition générale proposée par L'A.F.I.L.S. est la suivante: un interprète est une personne qui traduit d'une langue vers une autre langue, en l'occurrence le français et la langue des signes française dans le respect du code éthique défini par l'association, à savoir : le secret professionnel total et absolu, la restitution fidèle du message, la neutralité; c'est à dire ni conseil ni avis même si l'une des parties le lui demande. L'interprétation en situation pédagogique répond à ces exigences générales. Pourtant la particularité pour l'interprète de se trouver sur le lien complexe qui relie le formateur aux apprenants, ainsi que l'inexistence de précédent et de modèles sur lesquels s'appuyer rend cette situation singulière. Dans les recommandations de l'A.F.I.L.S., on trouve: « l'interprète n'est pas un professeur. Sa compétence n'est pas de nature pédagogique, même s'il est familier des situations d'enseignement. »

Les situations pédagogiques sont variées et toutes différentes les unes des autres. Elles ont en commun la transmission d'un savoir, d'un savoir faire et d'un savoir être. Ainsi l'interprète de part son poste d'observation particulier sera plus ou moins tributaire des postulats pédagogiques du formateur. Si un formateur conçoit son travail comme "je suis détenteur d'un savoir et je le déverse dans l'apprenant" un peu comme s'il s'agissait de remplir de savoir un vase vide, dans ce cas, sans jugement sur la méthode choisie, l'interprète sera confronté à des questions essentiellement techniques : (Terminologie, compréhension des concepts véhiculés), la situation est alors pour nous, proche de la conférence. Si par contre la pédagogie utilisée est active; interaction avec les apprenants, prise en compte du profil des stagiaires, leurs acquis, leur milieu socioculturel, leur attitude face à l'apprentissage....l'interprète est alors pris dans la problématique des interactions et de la communication et devient à son tour un moyen pédagogique.

B - POSTULAT.

Il existe pour nous un postulat à ces questions: l'interprétation d'une situation pédagogique est un pis aller car l'enseignement en direct (langue commune entre formateurs et apprenants) doit lui être grandement préféré. L'interprète doit veiller, pour la meilleure réalisation possible de sa prestation que les différents partenaires du dispositif sont informés de la particularité de cette situation et qu'ils en sont tous d'accord (voir 1ère partie sur la préparation). Ce postulat de pis aller me paraît d'autant plus important qu'on a vu apparaître le rôle d'interface de communication (défini par l'A.N.P.E.D.A.), rôle bien différent de celui de l'interprète en ce sens que l'interface évince la zone des questions éthiques et techniques en se positionnant comme interventionniste et "adaptateur" entre le formateur et les apprenants. Ainsi, à la différence de l'interprète, l'interface complète les explications de l'enseignant s'il estime que le message n'est pas passé, réalisant ainsi un cours dans le cours en prenant à son compte les questions de concordance de discours entre formateur et apprenants. L'interprète agit de façon opposée, il laisse au maximum les interactions se faire en renvoyant le plus possible à chacun la responsabilité de son propre rôle.

Ce postulat n'exclue pas pour autant la question de l'influence qu'a l'interprète au sein d'une situation pédagogique ainsi que les conséquences et questionnements que cela pose à la dynamique d'un groupe (ou à la présence d'un tiers s'il s'agit d'un cours particulier) et de sa participation aux échanges verbaux.

C - QUESTIONS.

Certains formateurs entendants nous ont dit ne pas ressentir de savoir partagé avec les apprenants sourds à cause de la différence de langue et surtout de culture, et non à cause de l'interprétation comme certains se l'imaginent. Aux dires de ces formateurs, il devient alors difficile dans le cadre d'une pédagogie active de s'appuyer sur la connaissance de l'apprenant pour faire son cours. Il semblerait alors que des stratégies spécifiques soient mises en place, par des questions du type « vous avez compris? » « redites le » ou « faites le ». Interpréter le redit d'un stagiaires en vue d'une validation du formateur devient pour l'interprète très fortement lié aux représentations qu'il a des attentes du formateur. Nous retrouvons ici les situations particulièrement délicates d'interprétation d'examen. Comment interpréter les hésitations, les blancs, les bafouillages, l'imprécision, quand on sait que tout message pour être traduit ne doit pas être ambigu. quand justement ces imprécisions sont importantes en pédagogie?

Ainsi se pose la questions de la neutralité de l'interprète dont l'annonce théorique est nécessaire pour éviter les débordements. Mais la présence même de l'interprète n'est pas sans effet sur le discours. Il convient donc de différencier la neutralité comme postulat éthique, des effets produits par la présence d'un tiers dans une relation. La neutralité pourrait être la non implication consciente dans le discours, tandis que les effets liés à la présence de l'interprète ont plutôt affaire à la personne elle-même: son intonation, ses choix lexicaux et syntaxiques, sa voix, son attitude...c'est à dire ce qui concerne sa personnalité.

Lors des séances d'analyse d'un corpus d'une situation pédagogique, on voit nettement l'engagement de l'interprète dans la communication dans la mesure où l'on considère le schéma de la communication comme englobant les critères de message bien sûr, d'émetteur - récepteur, mais aussi de tous les autres paramètres comme la situation, le statut des protagonistes, les enjeux, le lieu, le moment, la présence d'observateurs...La neutralité serait alors un pôle théorique d'attraction jamais atteint mais qui servirait de balise de direction vers laquelle il faut tendre .

Ces situations impliquent pour les stagiaires sourds un apprentissage EN langue des signes. Cela n'est pas aussi anodin que cela paraît si l'on connaît l'éducation initiale des sourds où une grande majorité des cours est donné en français. Qu'en est-il pour certains stagiaires de devoir aborder un apprentissage institutionnel en L.S.F. pour la première fois? Hormis les questions de terminologie, quelle attitude ont-ils face à cette langue? Qu'est-ce que ça signifie d'apprendre EN langue des signes, en formation pour adultes quand votre scolarité s'est faite en français? De plus, un cours traduit quel qu'en soit le niveau ou le contenu comporte inévitablement une partie en français écrit (support de cours, notes ...) Cela signifie que les stagiaires sourds devront retrouver à travers ces écrits le sens du discours émis en français par l'enseignant et qu'eux auront perçu en L.S.F. car interprété. C'est à dire être capable de retraduire vers le français pour faire lien entre les notes et le contenu dit. Or ces stagiaires ont-ils suivi des cours d'interprétation pour être à même de mettre en parallèle les discours en L.S.F. et celui en français?

Si ces considérations pédagogiques ne concernent pas directement l'interprète, elles posent cependant les limites de son travail. Dans une situation pédagogique, l'interprète doit-il

traduire tout ce qui est émis en français oral et écrit ? Ce n'est que par une réflexion avec les utilisateurs sourds et entendants que nous pourrions répondre à cette question

CONCLUSION

La transmission d'un savoir ne peut se concevoir efficacement sans connaître la façon dont ce savoir est reçu par l'apprenant. Par ailleurs, savoir à transmettre et façon de le transmettre sont étroitement liés. Ainsi un cours conçu dans une langue donnée ne sera pas construit de la même façon dans une autre langue. La simultanéité de l'interprétation empêche la modification des enchaînements du discours. Jusqu'à quel point peut-on rester dans une trame de discours conçue dans une langue A mais réellement dite dans une langue B?

Et quelles sont les limites de l'interprétation en situation pédagogique? La question est complexe car elle suscite beaucoup de prises de position sans véritable réflexion préalable: la création du métier d'interface de communication auquel j'ai fait allusion plus haut mais également la conception aberrante de l'interprétation dans le cadre universitaire proposée par l'école supérieure d'interprètes et de traducteurs (E.S.I.T.) : Le transcodage y est préconisé au détriment de l'interprétation de sens puisque les étudiants sourds sont sensés retrouver dans l'interprétation en L.S.F. les concepts énoncés en français par le professeur. Ce point de vue ne voudrait même pas qu'on s'y arrête s'il n'était énoncé dans le cadre de l'E.S.I.T., tant il est aberrant pour un interprète. C'est vrai que les questions de concordance avec le français se posent mais de là à vouloir interpréter tout en gardant des traces signifiantes de la langue de départ dans la langue d'arrivée, c'est peut-être ne pas avoir vraiment compris ce qu'est réellement une langue et sa culture.

L'interprétation en situation pédagogique concerne presque exclusivement le sens français L.S.F., il serait pourtant intéressant d'analyser les quelques expériences inverses (enseignant sourd - apprenants entendants)

Autant de questions qui je l'espère ouvriront le débat

CHRISTINE QUIPOURT.

Seconde partie du bilan du groupe de travail sur

l'interprétation en situation pédagogique.

L'interprétation en situation pédagogique : pistes d'analyse

(juin 1996)

Bruno Bonu
Département des Sciences de l'Education,
Université Paris VIII

Ce document a pour but de présenter des aspects analytiques issus d'un travail exploratoire mené entre les mois d'avril et juin 1996, par des interprètes du CPSAS et un sociologue de l'Université de Paris VIII Saint Denis.

Cette réflexion a comme point de départ la rencontre entre deux ensembles de questionnements et de préoccupations. D'une part, certains interprètes Français - Langue des Signes Française (désormais LSF), souvent sollicités pour des interventions dans des situations pédagogiques, s'interrogent sur leur rôle et sur la relation avec les autres participants dans ces situations. D'autre part, un représentant du Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques, concerné, au niveau général, par l'analyse des interactions dans des situations pédagogiques, porte une attention particulière aux mécanismes interactionnels du traitement de l'erreur dans l'interaction pédagogique. Ces préoccupations ont produit deux ensembles, reliés, de problèmes. Le premier porte sur la neutralité de l'interprète, le second sur les malentendus, les erreurs, bref les perturbations dans ce type d'échanges.

L'interprète doit laisser les interactions se dérouler, sans prendre parti, sans s'investir au delà de son rôle institutionnel. Il cherche alors de limiter ses interventions au passage optimale et à la fidélité des messages échangés. Ce problème d'éthique professionnelle est aussi un problème pratique pour l'interprète. La neutralité lui sert de guide au cours de l'échange. Cependant, il se trouve confronté à des situations où l'interprétation a des conséquences pratiques pour les participants et pour la personne sourde en particulier.

Comment interpréter quand une réponse peut être chargée de lourdes conséquences pour le sourd ? Par exemple dans le cas où un sourd déclare de travailler au noir à un agent de police. Quel est la meilleure façon de résoudre le problème de l'expression simultanée de l'enseignant et de l'apprenant sourd ? Faut-il tenir compte de la hiérarchie, souvent défavorable au second ? Et quand, visiblement, certains aspects de la situation n'ont pas été compris : dans le cas où un

sourd ne reconnaît pas la fin d'un entretien institutionnel, comment agir ? Comment lui signifier, sans changer le message de départ, que la rencontre est bien terminée ?

Le second concerne le traitement interactionnel de formes variées de perturbations¹. Car les problèmes que nous venons d'évoquer, deviennent particulièrement importants quand les participants se trouvent confrontés au traitement de difficultés, troubles et erreurs. En effet, nos premières analyses montrent une large étendue de possibilités de production de l'erreur et de son traitement interactionnel. Ce dernier représente un moment fondamentale des situations pédagogiques.

Comment dans ce type de situation l'erreur est générée, localisée et corrigée ? A chacune de ces étapes des problèmes pratiques se posent. Chacun des participants se trouve confronté à des aspects particuliers de résolution de ces perturbations. En d'autres termes, la particularité de l'interprétation dans la situation pédagogique peut être étudiée par son influence sur le traitement de l'erreur pédagogique ou de la perturbation interactionnelle.

Dans ce sens, le rôle de l'interprète ainsi que les formes de participation des autres individus semblent mériter une attention particulière. Nous livrons ici des pistes d'analyse, dont le caractère exploratoire n'empêchera pas de saisir la complexité et l'importance de cet ensemble de phénomènes.

Situation

Nous avons travaillé sur une série d'enregistrements vidéo (4 séances de 2 heures) d'une formation à un concours administratif se déroulant dans l'administration de l'Etat. Les participants aux situations enregistrées, étaient trois, une candidate sourde, un formateur et un interprète. L'enseignant ignorait la LSF, l'apprenante semblait avoir parfois des problèmes dans la mise en évidence des problèmes de compréhension, dans la reconnaissance de certaines activités demandées et dans le découpage en phases du cours. Enfin, l'interprète, seul à connaître les deux cultures et les deux langues, se trouvait à "accompagner" des situations complexes : canaliser l'expression simultanée du formateur et de la candidate ; prendre des

¹ Dans le cadre de ce texte nous limiterons volontairement à une définition très large des perturbations. Nous pensons que le caractère étendu des phénomènes que nous allons pointer ainsi que le caractère exploratoire de nos analyses nous autorisent à rester à ce niveau général.

décisions sur le message à interpréter ; "réparer" les erreurs qui se produisent dans l'espace entre l'apprenante et l'interprète etc..

La plupart des situations pédagogiques que nous avons examinées, se sont déroulées sans problème. Cependant, certaines difficultés ont pu parfois se produire. Elles ont pu laisser chez l'un ou l'autre des participants (ou chez tous à la fois) un sentiment de trouble ou d'incomplétude. Dans le flot de la situation, il est impossible de s'arrêter, pour mener une réflexion. L'examen de cette série d'enregistrements nous a permis de pointer, saisir et analyser la trajectoire, dans les événements en cours, de certaines de ces difficultés².

Cela dans le but de saisir d'abord les problèmes qui se posent aux participants et d'isoler une série de pistes de réflexion et analyse. Ce qui pourra conduire, à terme, à l'élaboration d'instruments permettant des améliorations dans la pratique d'interprétation et à la sensibilisation des enseignants et des apprenants à ces problèmes.

Dans un premier temps, nous allons présenter le rôle fondamentale de l'interprète et le problème de la neutralité. Ensuite, seront examinés deux séquences enregistrées qui nous semblent particulièrement significatives dans le cadre de notre réflexion³. Dans le but de montrer des pistes d'analyse, nous présenterons des notions qui nous semblent indispensables pour comprendre les mécanismes du malentendu et de l'erreur dans l'interaction. Enfin, nous terminerons ce document par la mise en perspective de nos observations dans un questionnement plus vaste qui pourrait se développer dans le cadre d'une continuation éventuelle de ce travail.

Rôle de l'interprète⁴

L'idée que l'interprète serait un simple *pont* ou *canal* de transmission entre les participants a été favorisée par les situations d'interprétation où un seul locuteur parle à un auditoire. Dans ces cas, il aurait un impact négligeable dans la situation de communication, car

² Dans ce cadre, nous nous sommes intéressés aussi aux situations "non problématiques" qui ont été comparées avec les précédentes.

³ Dans le cadre de ce texte, nous nous bornerons, pour faciliter la lecture, à présenter deux épisodes que nous avons analysés. Ils nous semblent particulièrement représentatifs des difficultés qui se présentent aux participants de ces situations pédagogiques avec interprétation.

⁴ Nous nous inspirons ici de C. B. Roy (1992).

il serait occupé *simplement* à transmettre les informations produites par le locuteur attiré.

Bien que l'interprète adopte une posture tout à fait neutre, dans les échanges face-à-face pédagogiques que nous avons examinés entre un formateur et une candidate à un concours administratif, il semble particulièrement difficile de maintenir une conception "mécanique" de l'interprète. Si on l'observe au travail, on le voit engagé dans une situation communicationnelle qui demande des décisions rapides et précises sur le(s) *message(s)*. Elles sont à la fois langagières (choix des termes et des expressions) concernent la forme (concision ou extension) et opèrent au niveau de leur timing (quand commencer l'intervention, comment résoudre les problèmes multiples que la prise de la parole génère). Ces options montrent que l'interprète n'est pas un simple *canal* mais un participant actif. Il met en jeu non seulement sa connaissance des deux systèmes linguistiques (LSF et Français oral) mais aussi celle de la situation sociale d'enseignement et des attentes relatives à ce type d'échange.

Les autres participants, il faut peut-être le souligner, sont aussi des participants actifs (dans la production, dans la réception et donc, dans l'élaboration continue de la situation). Car ils sont engagés dans la confrontation des deux systèmes culturels et linguistiques, dans l'activité d'enseignement-apprentissage. Ce dialogue demande des contributions moment-par-moment selon les contingences de l'échange. Ainsi, les répliques ont, dans les échanges face-à-face, une valeur aussi importante que celle des messages originaux.

Néanmoins, l'interprète est le seul participant à connaître et à utiliser les deux structures linguistiques. Cela implique qu'il est le seul (ou tout au moins l'acteur mieux placé, comme nous le montrerons par la suite) en mesure de maintenir, ajuster et, si nécessaire, réparer les différences dans l'utilisation et dans la structure dans la production des deux locuteurs primaires. Ces interventions ne sont pas seulement mécaniques ou techniques mais concernent la négociation et la gestion des formes de coordination mutuelle. Elles font partie de la situation communicationnelle qu'il convient de saisir dans le détail des contributions des participants. Car le type d'échange pédagogique dont il est question ici, bien que soutenu principalement par l'interprète, est néanmoins le produit des contributions continues des tous les participants.

Neutralité

Le rôle interactionnel de l'interprète demande une "position" neutre. Certes, cela a des raisons déontologiques qui nous semblent tout de même relever des tâches pratiques requises à l'interprète par les activités auxquelles il est confronté. Quelques exemples dans les recherches pourront peut-être éclaircir nos propos. Car cette exigence de neutralité a été étudiée dans d'autres types de situations institutionnelles, notamment dans des contextes juridiques par J. M. Atkinson (1992) et dans les interviews télévisées par S. E. Clayman (1992).

Le premier a analysé un type particulier d'audience de tribunal en Grand Bretagne, celui relevant de *Small Claims Court*. L'auteur a procédé à une comparaison des enchaînements Question/Réponse dans ce type de tribunal et dans d'autres types de cour, caractérisées par une plus grande formalité⁵. Dans le premier type de cour il a trouvé que la personne interrogée (plaignant, témoin ou défendeur) a la possibilité de donner des réponses qui ne se limitent pas à un *oui* ou à un *non*. De plus, le magistrat (*arbitrator*) donne des signaux de réceptions comme *certainement, oui, d'accord* etc. Contrairement aux autres types d'interrogatoire juridique où le répondeur est obligé à donner de réponses minimales et le magistrat, une fois la réponse terminée, passe à la question suivante sans produire des éléments de réception.

Ces aspects donnent lieu à une impression d'informalité chez les participants des audiences de *Small Claims Court*. Cependant, ils mettent en place le paradoxe suivant qui concerne en premier lieu le juge (p. 210) : *Dans nombreux autres types de cour qui opèrent dans la tradition de présentation contradictoire Anglo-Américaine, il y a une division du travail claire, entre les tâches d'examen et celle de jugement... (en revanche, dans le Small Claims Court) le juge (the arbitrator) doit faire face au problème de comment concilier deux rôles potentiellement conflictuels : il doit poser des questions aux deux parties engagées dans le conflit et après, à la fin de l'audience, doit émettre un jugement.* Le magistrat doit être vu alors comme impartial par les deux parties en conflit, bien que dans son questionnement⁵ donne des signes de compréhension (d'affiliation interactionnelle). S'il semble être plus sensible aux arguments de l'un ou de l'autre, l'un des participants peut émettre des doutes sur l'équité de la justice prononcée.

⁵ En effet, cet auteur a aussi analysé le caractère plus ou moins formel de plusieurs contextes. Il a montré que le sentiment de formalité ou d'informalité est produit par les contributions continues et appropriées des participants à une situation donnée (J. M. Atkinson 1982).

Pour l'interprète le problème se pose d'une manière finalement assez semblable. D'une part, il doit assurer la bonne compréhension et le bon déroulement de la rencontre ; d'autre part, le fait de rester neutre peut signifier que l'échange peut aussi échouer (comme dans toute autre interaction), entraînant ainsi des perturbations. Autrement dit, pour ce participant la question pratique de quelle attitude adopter vis à vis des énoncés qu'il est en train d'interpréter a constamment deux dimensions, celle de n'importe quel autre participant et celle professionnelle ou déontologique.

Les deux aspects du problème peuvent être examinés dans des enregistrements de situations d'activité professionnelles. S. E. Clayman (1992), notre deuxième auteur, s'est occupé des contributions interactionnelles de journalistes de la télévision américaine engagés dans des interviews télévisées. Il a montré comment, dans ce type d'activité, les journalistes-intervieweurs mènent à bien leurs tâches sans se départir d'une attitude neutre. Cette neutralité est le fruit de pratiques récurrentes (p. 169 et suiv.) : attribution des affirmations sujettes à polémique à un tiers ; restriction des affirmations potentiellement controversables ; évitement d'affiliation ou de désaffiliation (c.-à-d., s'abstenir de produire des expressions d'accord ou de désaccord explicites) avec les affirmations reportées. En résumé, le journaliste ne prend pas directement la responsabilité des propos qu'il utilise pour interroger l'invité. Elles sont accomplies toutes par des changements continus de *position*.

Selon les termes de E. Goffman (1987, p. 133), ce concept renvoie à *l'attitude que nous prenons envers nous-mêmes et des autres personnes présentes, telle qu'elle s'exprime dans la manière dont nous traitons la production et la réception d'une énonciation*. Goffman développe cette idée de position dans une perspective précise : élaborer les notions de sens commun d'auditeur et de locuteur. A la suite de D. Hymes il affirme que *Le modèle dyadique locuteur-auditeur ordinaire spécifie tantôt trop de participants, tantôt trop peu, tantôt ceux qu'il ne faut pas*. Goffman y introduit des distinctions en fonction des différents statuts dans lesquels s'incarnent les obligations et les ressources des participants, pour les locuteurs, l'animateur, l'auteur et le responsable qui constituent le *format de production* et, du côté du *cadre de participation*, les états caractérisant les récepteurs, selon qu'ils sont ratifiés ou pas, que l'on s'adresse à eux ou pas⁶.

⁶ Ce concept est proche de celui d'alternance codique (*code switching*) de J. Gumperz. Cet auteur découvre de l'alternance de codes dans presque tous les coins de l'activité conversationnelle :

1. discours direct ou rapporté ;
2. choix du destinataire ;

Du côté de la production de la parole, l'auteur c'est la personne qui émet, dans le présent, ou qui a produit dans le passé les énoncés (reportés donc dans la production actuelle). L'animateur met en scène les paroles et peut prendre ou pas la responsabilité des énoncés produits. Autrement dit, peut montrer d'être le responsable (presque au sens juridique) des paroles ou s'en dissocier. Dans les cas où toutes ces dimensions lui appartiennent, le locuteur englobe les notions d'animateur, d'auteur et de responsable qui prises ensemble, disent quelque chose du *format de production* d'une énonciation⁷.

En ce qui concerne l'auditeur (ou destinataire) il faut faire une distinction entre a) le fait d'écouter ce que dit un locuteur et d'en suivre la substance -entendre au sens communicationnel- b) le lieu social au sein duquel se déroule d'ordinaire, à savoir un statut de participant officiel, de participant ratifié à la rencontre.

E. Goffman donne l'exemple d'un maître s'adressant à sa classe qui prend trois attitudes différentes : d'abord une consigne touchant le comportement immédiat des enfants ; puis un compte rendu d'expériences à venir ; enfin une remarque adressée à un enfant particulier. Cela illustre les changements de position qui sont accomplies continuellement par les participants aux situations d'échange.

Dans ce sens, l'interprète a un travail particulier de positionnement car, en principe, n'est ni l'auteur ni le responsable des énoncés qu'il anime. Néanmoins, il doit montrer aux autres participants comment doivent prendre les expressions qui sont interprétées. De plus, les changements de position sont présents dans les contributions des autres participants aussi. Pour tous, il s'agit de produire des apports appropriés à la situation en cours et à son développement. Nous en donnerons des exemples dans la section suivante.

Eléments d'analyse

-
3. interjections ;
 4. répétitions ;
 5. implication personnelle ;
 6. nouveauté ou ancienneté de l'information ;
 7. emphase ;
 8. séparation du thème et du sujet ;
 9. type de discours (par ex. : lecture ou discussion).

⁷ L'"enchâssement" est alors possible car on peut utiliser le "je" comme *figure* - dans un énoncé - qui sert d'agent.

Il apparaît, à un premier examen des enregistrements que les contributions des trois participants (l'apprenant sourd, l'interprète et l'enseignant) sont très différenciées. Selon qu'il s'agisse d'une phase d'explication, de contrôle de la compréhension, d'exercice, de travail pratique ou de correction. Il convient alors de décrire les différentes phases de l'activité d'enseignement ainsi que le passage d'un moment à l'autre de la situation.

Dans ce sens, les unités langagières produites changent en relation au type d'activité en cours. Cela dans la production de chacun des participants. Chez l'interprète, il semble que les décisions concernant la "forme" des énoncés interprétés varient selon le type de tâche interactionnelle accomplie par les participants et de l'évaluation immédiate de leur compréhension. La concision, l'extension, les répétitions, les départ successifs des énoncés semblent indiquer une profonde dépendance des contingences locales de l'interaction. De plus, la posture d'attente ou au contraire, celle de l'anticipation relèvent de ces décisions qui ne peuvent que être prises dans l'instant de l'interaction. Nous avons remarqué plusieurs cas d'expression simultanée de deux des participants. Elles sont souvent résolues par l'intervention de l'interprète ou par l'abandon d'un des participants.

Reconnaissance de l'activité demandée

Reprenons maintenant l'un des exemples qui étaient au principe des questions concernant la neutralité posées au début de ce texte. Nous avons là un premier type de malentendu. Le sourd qui ne reconnaît pas la fin d'un entretien institutionnel montre une "méconnaissance" de la situation, comparable à celle d'un étranger qui arrive chez une ethnie inconnue dont il ignore les coutumes.

Dans le même sens, J. Gumperz (1989, p. 123) reporte l'exemple d'une institutrice qui remplace une collègue dans une classe de petits enfants. Ces derniers étaient habitués, avec l'enseignante titulaire, à certaines manières d'annoncer les changements d'activité (par exemple : *Tout le monde vient au tapis !*). Or, sa remplaçante *procéda différemment pour conduire les leçons ou pour passer d'une activité à une autre*. Les enfants avaient en conséquence des difficultés pour reconnaître le type d'activité demandée et même le moment de la journée devenait difficilement identifiable. L'auteur souligne ainsi l'importance des routines comportementales et des conventions spécifiques dans l'utilisation du langage.

La séquence suivante que nous allons décrire brièvement, semble relever de mécanismes semblables. L'ambiguïté semble porter ici sur la spécification de la requête de l'enseignant⁸:

Lors de la correction d'un travail pratique qui porte sur des réponses à des questions sur un texte administratif, le formateur décompose les tâches pratiques que la candidate a du affronter pour faire le devoir et répondre aux questions qui étaient posées. Le premier exercice proposé est celui de décomposer les quatre questions du devoir en plusieurs parties. Il est demandé alors à la candidate d'isoler le thème, d'indiquer l'opération projetée (résumer, donner un avis, isoler une information précise) et, enfin, d'indiquer les limites de la réponse (ce qui en est exclu, plus exactement).

La candidate au lieu de "suivre les consignes" se lance systématiquement dans les réponses non pas à l'exercice posé par le formateur, mais plutôt dans des réponses au travail pratique dans son ensemble. L'enseignant lui demande de ne pas lire le texte administratif qui sert d'objet du devoir et elle commence la lecture. Il lui demande de ne pas résumer les contenu du texte mais tout simplement d'analyser l'énoncé des questions. Elle commence au contraire par expliquer les différents points du texte.

Chaque fois qu'elle commence ces explications le formateur l'interrompt et reprend l'explication. Au moins trois séquences seront enclenchées par les différentes tentatives. La candidate essayant de répondre à celle qu'elle croit être la requête et le formateur cherchant de cerner au mieux le problème de l'apprenante. A la fin de cette série de tâtonnements la candidate accomplira la tâche demandée.

Nous croyons que le problème le plus fondamentale résidait dans les attentes concernant l'activité projetée. La candidate était orientée vers le travail pratique dans son ensemble, le formateur visait la décomposition des différentes opérations requises par le devoir⁹. La

⁸ Il nous semble évident que pour des analyses plus poussées il serait indispensable d'établir et travailler sur des transcriptions détaillées. En ce qui concerne ce problème voir C. B. Roy (1992) et P. McIlvenny (1995).

⁹ Dans un certain sens, deux individus engagés dans une activité donnée commune peuvent néanmoins garder une orientation interactionnelle différente. C'est le cas d'un conseil qui ne semble pas "tomber à pic" et qui est donc refusé ou lorsqu'un élève fait preuve de peu de "volonté" en se montrant réticent aux requêtes de l'enseignant. Ce qui est produit est alors une "asynchronie interactionnelle" source de "troubles" ou même de disputes (G. Jefferson et J. Lee

difficulté intrinsèque était représentée par la compréhension de la demande de l'enseignant. Ce dernier demandait en effet de réfléchir à la structuration elle-même des questions posées par le devoir.

Devant les problèmes que cette tâche pose à la candidate, l'enseignant procède par tentatives successives. L'exercice lui-même, dans la forme envisagée par le formateur est conçu sous la forme de l'approche graduel. Car la décomposition des opérations vise à isoler et corriger les difficultés éventuelles rencontrées par l'apprenante. Or, le professeur ne peut pas s'appuyer sur des attentes très stables concernant la compréhension de la candidate. Autrement dit, dans chaque échange pédagogique il existe une enquête pour "objectiver" les connaissances de l'étudiant (les phases de contrôle des connaissances). Dans ce cas, l'enseignant procède moment par moment pour établir la compréhension des consignes de l'exercice. Les participants arriveront à une orientation commune avec la contribution de tous les participants¹⁰.

Ces considérations débouchent sur deux ensembles de considérations analytiques. D'une part, il semble évident qu' dans la situation que nous venons de décrire, il s'agit pour chacun de déterminer la forme d'engagement demandée à la candidate. Cela concerne la participation des trois individus. Dans d'autres termes, il est question de la forme de participation requise, un problème de *position*, dont nous avons parlé plus haut¹¹.

D'autre part, pour les participants et surtout pour l'apprenante sourde, il s'agit de reconnaître les indices contextuels de la situation pour fournir une contribution compétente et appropriée. Car les indices contextuels, évidents pour un entendant, semblent parfois poser des difficultés aux sourds. A ce propos, J. Gumperz (1989) affirme : *on dira qu'un indice de contextualisation est une caractéristique de forme linguistique qui intervient dans le signalement des présupposés contextuels... Les processus de commutation de code, le dialecte ou le style, une partie des éléments prosodiques, ainsi que le choix entre des options lexicales et*

1981). Ces décalages nous semblent au principe de nombreuses difficultés rencontrées et signalées par les acteurs, dans des situations de service et d'enseignement. dans le cas qui nous intéresse ici l'enseignant est orienté vers une tâche locale tandis que l'apprenante s'oriente sur des aspects plus globaux.

¹⁰ La brièveté de notre description ne nous permet pas de donner la juste place au rôle joué par l'interprète dans ces tentatives répétées. Son importance sera beaucoup plus évidente dans la section suivante.

¹¹ De ce type de problèmes ressort aussi le problème du sourd qui déclare travailler au noir à un agent de police. Plus exactement, le fonctionnaire ne devrait pas être l'auditeur ratifié de ce type d'informations.

syntaxiques, les expressions stéréotypées, les ouvertures ou les clôtures conversationnelles, les stratégies de séquentialisation peuvent tous avoir des fonctions de contextualisation. La reconnaissance des moments interactionnels et de l'engagement requis ressortissent donc des indices contextuels. Un travail de modification de l'engagement dans la situation est demandé aussi quand des formes d'erreur semblent apparaître dans l'échange pédagogique.

Erreur

Résoudre un problème de "prise de la parole", c'est-à-dire de superposition des deux modes d'expression, entre le formateur et l'apprenant sourd représente un problème pratique pour l'interprète. Adopter des critères "hiérarchiques" ou communicationnels n'est pas sans conséquences pour la situation. De même, dans le cas où un problème de compréhension apparaît dans le déroulement de l'activité quel le rôle de l'interprète ? Et la contribution des autres participants, elle est donnée de quelle manière ? La description de l'épisode suivant nous permettra de poser ces problèmes avec l'appui de nos observations :

Le formateur montre à l'apprenante la présentation d'une série d'exercices. L'activité est alors de préparation pour la phase de travail autonome qu'elle devra accomplir. A partir de listes de noms appartenant à un ensemble, il faut faire une phrase composé par un démonstratif et un terme générique, l'exemple que la candidate (comme les autres participants) a sous les yeux est le suivant :

irlandais, allemands, danois... italiens —> ces vagues successives d'émigrants

Un problème naît, sans que les participants le reconnaissent tout de suite. Il porte sur les signes qui réfèrent aussi bien aux nationalités qu'aux pays. Le formateur après avoir expliqué le but de l'exercice, pose une question sur la compréhension, il ne décèle aucune difficulté. Il répète son explication sur le but et les mécanisme particulier de passage de la liste au terme générique, accompagné du démonstratif.

Cependant, l'apprenante, à la fin de cette nouvelle explication oralise et signe le mot *pays* (l'interprète prononcera en léger

décalage le même mot). Une procédure de correction de l'erreur est déclenchée par le formateur qui intervient à la suite de l'oralisation de la candidate. Elle est résolue, plus tard, par l'interprète qui accompagne le signe "ambigu", source du malentendu, par un geste qui indique le mouvement.

Après cette intervention de l'interprète un accord sur le sens de la source du problème (le mot recherché étant celui d'*émigrant*) semble avoir été rejoint. Deux points nous semblent particulièrement remarquables. D'abord, une partie du problème vient du fait que le formateur est orienté vers la correction rapide de l'erreur potentiel. D'une certaine manière il n'attend pas l'intervention de l'interprète et il enclenche une procédure de correction. Ensuite, l'erreur est réparée par l'intervention de l'interprète qui modifie et ajuste sa contribution aux exigences de l'intercompréhension dans la situation.

Le traitement des problèmes dans la production, la réception ou la compréhension de la parole dans l'interaction ont fait l'objet d'une attention particulière, dès les débuts de l'Analyse de Conversation (Jefferson, 1974 ; Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977). Dans le domaine de la conversation ordinaire, ces recherches ont mis en lumière une organisation de la conversation, la *réparation*. Cette dernière, concerne toute la trajectoire du traitement interactionnel à partir de la production d'un élément problématique dans un tour de parole (tout élément pouvant rentrer dans la construction du tour peut aussi rentrer dans la classe des réparables), en passant par le déclenchement (le pointage-localisation du problème), jusqu'à sa conclusion, la correction à proprement parler (partie donc du processus plus général de la réparation). Ce système provoque l'arrêt de l'activité interactionnelle en cours, jusqu'au moment où le problème posé par le réparateur est résolu. De plus Schegloff (1979) a montré que les tentatives de réparation sont ordonnées et influencent la forme des phrases. Or ces procédures sont organisées selon deux possibilités de base, si l'auteur du problème accomplit la correction, on aura alors une auto-correction, si c'est son interlocuteur il s'agira d'une hétéro-correction. Ces possibilités se croiseront-elles avec les options de déclenchement (de la part du même locuteur ou de son récipiendaire). Tout particulièrement, l'article de Schegloff, Jefferson et Sacks (1977) a montré que, dans la conversation ordinaire, l'*autocorrection* est préférée et que l'*hétérocorrection*, bien que présente dans d'autres échanges, acquiert une importance fondamentale dans les interactions adulte/enfant ou parent/enfant. Elle représenterait alors un moyen majeur de socialisation et d'apprentissage.

A partir de ces réflexions, plusieurs chercheurs ont essayé d'étendre l'organisation de la réparation au traitement de l'erreur dans la classe. Car, cet ensemble d'opérations semble être au coeur même de l'activité d'enseignement, comme le montrent les recherches sur les phases consacrées à la lecture (Heap, 1979 ; Weeks, 1985) ou de contrôle des connaissances dans des cours de géographie (McHoul, 1990). Ce dernier auteur a, d'une part, mis en évidence la préférence pour une autocorrection de la part de l'élève, hétéro-déclenchée par l'enseignant qui, d'une certaine façon, conduirait l'enfant vers la production de la réponse attendue. Il propose, d'autre part, de distinguer deux types d'erreurs, celui qui concerne le contenu du cours (informationnel) et celui qui concerne les problèmes de production-réception des tours de parole (procédural).

Dans le cas qui nous intéresse ici plusieurs modifications au système de l'interaction verbale pourraient être envisagées. Tout d'abord on pourrait s'interroger sur l'élément réparable, la source de l'erreur. Quand l'on sait qu'en LSF il n'existe pas de radicaux spécifiant la différence entre *émigré* et *émigrant* ; et que seule une spécification avec un autre geste, dans notre cas le signe de "mouvement" permet de faire la différence entre *étranger* et *émigrant*. D'autre part le rôle de l'interprète dans l'identification et la correction de l'erreur ouvre la voie à des enquêtes plus approfondies qui pourraient déboucher dans une meilleure compréhension de l'LSF et de ses spécificités interactionnelles. Cela pourrait avoir des retombées significatives dans l'analyse des autres situations pédagogiques.

Conclusions et Perspectives

Pour mettre en lumière les différentes interventions des individus engagés dans cette activité, nous avons présenté certaines notions, indispensables pour comprendre ces situations. La notion d'*indices de contextualisation* de J. Gumperz (1989), celle de *Position* d'Erving Goffman (1987) concernent plus particulièrement la reconnaissance de certains éléments de la communication et de la situation, ainsi que l'attitude qu'un locuteur prend vis à vis de ce qui est exprimé par lui ou par ses interlocuteurs. En revanche, le traitement de l'erreur comme trajectoire interactionnelle il a été décrit au moyen de la *réparation* par E. H. Sacks, E. Schegloff et G. Jefferson (1977).

Cela nous a servi pour pointer un certain nombre de problèmes que certaines situations d'interprétation et notamment celles pédagogiques posent aux participants et au sociologue. Nous avons posé la question du rôle de l'interprète dans la reconnaissance des phases de

l'enseignement et plus particulièrement, dans la reconnaissance de l'erreur et dans son traitement. Nous avons aussi posé le problème, dans les pratiques professionnelles, de la neutralité du spécialiste. Cela a des conséquences, dans les situations qui conviendrait analyser dans le détail, pour rendre compte des aspects à la fois déontologiques et pratiques.

Nous souhaitons la continuation du travail du groupe de réflexion. Elle devrait passer de la phase exploratoire à une étape d'approfondissement de la réflexion et de l'analyse. Cette deuxième période pourrait aboutir sur un compte rendu qui pourrait servir de base pour une sensibilisation des formateurs, une meilleure perception de la part des apprenants sourds et par la clarification de certains aspects du rôle de l'interprète.

En outre, l'enquête sur la neutralité devrait être étendue, ainsi que celle sur les erreurs et les malentendus. Notamment leurs sources devraient faire l'objet d'une analyse poussée.¹² D'autre part une enquête plus poussée devrait tenir compte des différents cadres de participation des situations pédagogiques avec interprétation¹³. Ces situations donnent, bien évidemment, des problèmes variés d'interprétation et de réalisations des expressions adaptées aux contingences situationnelles.

L'analyse de l'ensemble des problèmes que nous avons pointés pourrait améliorer la pratique des participants à ces situations pédagogiques avec interprétations. Elle passerait par une sensibilisation aux problèmes pratiques contingents à ces échanges. Puisque cet

¹²Les interprètes nous en ont indiqué certaines :

- a) Termes génériques traduits par trois éléments et problèmes de correspondance (ex.: pays - nationalité);
 - b) raisonnement sur la langue, "pas d'opposition entre meta et langage";
 - c) opposition défini indéfini (sans oublier le rôle du regard) ;
 - d) opposition verbe - nom ;
 - e) parole et LSF en simultané ;
 - f) retard dans le traitement de l'erreur ;
 - g) autres : ironie, début expérience professionnelle, prosodie.
- Absence d'attentes certaines sur la compréhension de l'apprenant.
Placement de l'interprète, problème de la parole en même temps que la lecture.
Utilisation du tableau (facilite la compréhension mais pose le problème de la superposition de la lecture et de l'interprétation du parler du formateur).
Problème du déplacement du formateur.

¹³ Dans un premier temps ils pourraient être caractérisés selon la composition du groupe d'apprenants :

- a) groupe de sourds et malentendants (y compris 1 seul sourd) ;
- b) sourds et entendants (en pourcentage variable) ;
- c) 1 sourd dans un groupe d'entendants.

examen pourrait améliorer la connaissance des difficultés rencontrées pour chacun des participants. Enfin, elle pourrait permettre d'analyser cette forme, jusqu'à aujourd'hui, très peu étudiée, d'organisation sociale.

Références Bibliographiques

- J. M. ATKINSON (1982) "Understanding formality : the categorization and production of 'formal' interaction", *The British Journal of Sociology*, Vol. 33, n. 1, p. 86-117.
- J. M. ATKINSON (1992) "Displayng neutrality : formal aspects of informal court proceedings" in P. DREW et J. Heritage Talk at Work, Cambridge, Cambridge University Press, p. 199-211.
- S. E. CLAYMAN (1992) "Footing in the achievement of neutrality : the case of news-interview discourse" in P. DREW et J. Heritage Talk at Work, Cambridge, Cambridge University Press, p. 163-198.
- A. COULON (1993) Ethnométhodologie et éducation, Paris, PUF.
- E. GOFFMAN (1987) Façons de parler, Paris, Minuit.
- J. GUMPERZ (1989) Engager la conversation, Paris, Minuit.
- J.L. HEAP (1983) "Classroom talk : a critique of McHoul", Analytic Sociology
- G. JEFFERSON (1974) "Error correction as interactional resource", Language in Society, 3, 181-199.
- (1987) "On exposed and embedded correction in conversation", in G. BUTTON, J. R. E. LEE (eds.) Talk and Social Interaction, Clevedon, Multilingual Matters, 86-100.
- JEFFERSON (G.) et LEE (J. R. E.), 1981 "The rejection of advice : managing the problematic convergence of a "Troubles Telling" and a "Service Encounter"" Journal of Pragmatics, 5, North-Holland Publishing Company.
- A.W. McHOUL (1990) "The organization of repair in classroom talk", Language in Society, 19, 349-377.
- P. McILVENNY (1995) "Seeing Conversations : Analyzing Sign Language Talk" in P. TEN HAVE et G. PSATHAS Situated Order Washington (D. C.) International Institute for EM and CA, University Press of America.
- C. B. ROY (1992) "A Sociolinguistic Analysis of the Interpreter's Role in Simultaneous Talk in a Face-To-Face Interpreted Dialogue", Sign Language Studies, 74, p. 21-61.

E.A. SCHEGLOFF (1979) "The relevance of repair to syntax-for-conversation , in T. GIVON, C. LI (eds.) Syntax and Semantics, Vol. 12 : "Discourse and Syntax", New York, Academic Press, 261-286.

E.A. SCHEGLOFF, G. JEFFERSON, H. SACKS,(1977) "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation" Language, 53, 2, 361-382.

P.A.D. WEEKS (1985) "Error-correction techniques and sequences in istructional setting : toward a comparative frame-work" Human Studies, 8, 3, 195-233.

3ème partie et fin du bilan du groupe de travail sur l'interprétation en situation pédagogique.

A L'ATTENTION DES FORMATEURS

La L.S.F.

La L.S.F. (Langue des Signes Française) est la langue visuo-gestuelle des sourds sur le territoire français. Cette langue n'est pas une codification du français vocal. Elle possède son propre lexique, sa propre syntaxe et sa propre grammaire. C'est une langue naturelle, découverte au 18^e siècle par l'Abbé de l'Épée dont l'origine se perd dans la nuit des temps. Elle permet de tout dire. Elle n'est pas internationale.

L'interprétation

L'interprétation du Français vers la L.S.F. et inversement, en simultanée, se fait sur le plan théorique et intellectuel de la même façon que s'il s'agissait du Français-Allemand ou tout autre couple de langues.

Toutefois, aucun matériel n'est nécessaire (cabine, casque, etc...).

L'interprète

L'interprète est un(e) professionnel(le) possédant une carte professionnelle (ou au minimum un diplôme). Il est astreint à un code déontologique:

- secret professionnel
- fidélité du message
- neutralité

L'interprète n'est pas un professeur. Sa compétence n'est pas de nature pédagogique, même s'il est familier des situations d'enseignement. L'interprète est avant tout quelqu'un qui va réexprimer votre discours en L.S.F. vers vos apprenants (stagiaires, étudiants, etc ...) et le leur en Français sans résumer ni retrancher.

Préparation

L'interprète doit connaître par avance le contenu de votre cours. Il est donc indispensable de lui faire parvenir une documentation sur la matière que vous allez enseigner.

Il ne connaît pas non plus votre stratégie pédagogique. Il peut donc être nécessaire d'avoir avec lui un entretien avant le cours.

Les apprenants

Il est nécessaire de tester les apprenants sur deux plans.

1" - Un test de niveau comme pour n'importe quel stagiaire mais en prenant en compte les difficultés que beaucoup de sourds rencontrent avec le français écrit, difficultés qu'il ne faut pas confondre avec leur niveau de connaissance.

2' - Un test de langue des signes fait par notre service. Il est en effet inutile de faire interpréter un cours en L.S.F. si l'apprenant ne la connaît pas, ce qui peut parfois arriver.

Conseils techniques

Écrivez au tableau les termes techniques, les noms propres. Utilisez le plus possible les moyens visuels (photocopies, schémas, diapositives, rétroprojecteurs, etc ...).

Les sourds ne peuvent regarder l'interprète et prendre des notes en même temps. Il est donc nécessaire, soit de leur donner des notes toutes faites, soit de leur laisser le temps d'écrire.

Il en est de même pour le commentaire d'un document qu'ils auraient sous les yeux. La lecture du document et son commentaire ne peuvent se faire simultanément.

Attention

La situation de communication idéale est bien sûr quand il y a communauté de langue entre formateur et apprenants.

Toutefois, si l'interprète résoud le problème de communication linguistique, il n'est pas une solution miracle et ne résoud pas les problèmes d'ordre pédagogique.

Pour certaines formations, il peut s'avérer nécessaire d'avoir des rencontres interprètes-enseignants pour rajuster la pédagogie.

Nous vous conseillons, si c'est la première fois que vous enseignez à des sourds, d'avoir une rencontre préalable avec un interprète.

Si ces quelques règles simples sont respectées, l'interprétation d'un cours se fait toujours avec succès.

**IL N'EST PAS INTERDIT, ET C'EST MEME
CONSEILLE DE FAIRE NOTRE
PUBLICITE**

BULLETIN D'ABONNEMENT

NOM :

PRENOM :

ADRESSE :

VILLE :

CODE POSTAL :

CI-JOINT REGLEMENT DE FRANCS A L'ORDRE DE
L'A.F.I.L.S.

PRIX DE L'ABONNEMENT POUR SIX NUMEROS PAR AN

* 100 F. POUR LES MEMBRES A.F.I.L.S.

* 130 F. POUR LES NON MEMBRES

**NATHALIE BATON
« A.F.I.L.S. »
6 rue Emile Zola
94140 ALFORTVILLE**