



HAL
open science

Le rôle et l'impact de l'interprète en langue des signes lors d'une interprétation en situation pédagogique

Emeline Arcambal

► **To cite this version:**

Emeline Arcambal. Le rôle et l'impact de l'interprète en langue des signes lors d'une interprétation en situation pédagogique. Linguistique. 2016. dumas-03695257

HAL Id: dumas-03695257

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03695257>

Submitted on 14 Jun 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Master

Mention : Traduction et interprétation

Spécialité : Recherche en traductologie

**« Le rôle et l'impact de l'interprète en langue des signes
lors d'une interprétation en situation pédagogique »**

Sous la direction de Mme Sophie POINTURIER



Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs

Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle



Résumé

La littérature sur la langue des signes place généralement l'invisibilité de l'interprète comme gage d'une « bonne » interprétation. Pourtant, grâce à leur analyse du rôle du professionnel dans la situation de communication, les recherches en sociolinguistique, dans la lignée des travaux de Seleskovitch (1968), ont mis en évidence la notion d'adaptabilité de l'interprète pour répondre aux attentes du « trilogue ». Désormais, le professionnel est vu comme un tiers actif de l'échange. Grâce à ses choix tactiques, il peut permettre à la situation de communication de trouver une issue favorable. Cependant, comme le précisent Llewellyn-Jones et Lee (2014) avec leur concept de *role-space*, chaque situation dans laquelle l'interprète intervient est unique, et ne peut pas être abordée de la même manière. Propre aux interprètes en langue des signes, la situation pédagogique possède des enjeux multiples et spécifiques. Ses attentes et ses besoins complexes requièrent une adaptabilité constante de l'interprète.

L'interprète en langue des signes occupe-t-il le même rôle, la même place dans toutes les situations dans lesquelles il intervient ? Quel rôle et quelle place occupe-t-il plus particulièrement en situation pédagogique ? Comment la situation de communication influence-t-elle sur les choix tactiques de l'interprète ? Comment l'éthique du professionnel entre-t-elle en ligne de compte dans ses décisions ?

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les théories présentant l'interprète comme un tiers actif de l'interaction (Wadensjö, 1998 ; Roy, 2000 ; Napier, 2006, Llewellyn-Jones et Lee, 2014). Puis, les recherches de Séro-Guillaume (2011) et Pointurier (2014) sur l'interprète en langue des signes en situation pédagogique, nous permettront de mettre en lumière les enjeux propres à cette situation et les tactiques utilisées par les interprètes pour y répondre.

L'étude empirique de cinq interprètes traduisant une formation d'alphabétisation à destination d'un adulte sourd nous permettra de mettre en évidence que l'interprète choisit ses tactiques de traduction en adéquation avec les enjeux de la situation et son éthique personnelle.

Mots clés : situation pédagogique, vide lexical, tactiques, éthique, enjeux de la situation.

Remerciements

Je souhaite dans un premier temps remercier chaleureusement Sophie Pointurier, ma directrice de recherche, dont les conseils m'ont été très précieux durant cette année de recherche. Sa patience, sa disponibilité et ses remarques constructives m'ont permis d'avancer plus sereinement dans la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également mes collègues qui ont bien voulu se prêter au jeu de la caméra et sans qui ce mémoire n'aurait pu voir le jour. Pour des raisons d'anonymat, je ne citerai pas leur nom ici, mais je sais qu'ils se reconnaîtront. Je remercie également Muriel qui s'est confrontée au casse-tête des plannings pour permettre aux différents volontaires de venir tour à tour traduire cette formation.

Je remercie les participants de la formation « apprentissage du français en milieu professionnel » qui ont accepté que je filme les interprètes, et plus particulièrement Stéphanie et Norredine.

Un grand merci à Noémie, ma directrice, qui m'a permis de faire cette formation cette année et qui a répondu présente dès que je l'appelais pour changer mes horaires et m'a ainsi permis de pouvoir assister aux cours. Je remercie également Sandra pour sa gestion de mes contraintes universitaires au sein de mon entreprise.

Je voudrais adresser un merci tout particulier à Florine pour m'avoir épaulée, soutenue et supportée pendant cette année de Master recherche. Elle a su me remonter le moral et me redonner le sourire lorsque je perdais confiance. Ses conseils avisés et ses encouragements ont permis à ce mémoire de voir le jour.

Je souhaiterais également remercier sincèrement Caroline pour toute la patience dont elle a fait preuve durant cette année, pour toutes les relectures qu'elle a faites et pour tous les moments de soutien qu'elle m'a accordé. Sans son aide très précieuse et sa présence je n'aurais pu arriver jusqu'au bout de cette année. J'en profite pour remercier Elise et Anaïs dont les conseils avisés et les nombreuses relectures de dernière minute m'ont aidé à faire évoluer ma pensée. Elles ont su répondre présentes lorsque j'ai eu besoin d'elles.

Enfin, je remercie chaleureusement ma famille et mes amies, Nathalie, Stéphanie et Pauline qui ont su être présentes dans les moments de doute et me permettre de reprendre confiance pour avancer cette année.

Table des matières

Résumé	2
Remerciements	3
Table des matières	4
Introduction	8
Revue de la littérature	10
1. L'impact de l'interprète dans la situation interprétée	10
1.1. L'importance du contexte dans la situation interprétée	10
1.1.1. Le contexte sociolinguistique	12
1.1.2. Définir la situation interprétée	13
1.2. La neutralité de l'interprète	14
1.2.1. Le paradoxe de l'observateur	14
1.2.2. Le mythe de la neutralité	15
1.3. Le rôle et l'impact de l'interprète	17
1.3.1. Travailler en collaboration	17
1.3.2. La gestion des tours de parole	20
1.3.3. Le concept de « Role-space »	21
2. L'interprète en langue des signes en milieu pédagogique	22
2.1. « Les tactiques de l'interprète en langue des signes face au vide lexical »	23
2.1.1. Le vide lexical en interprétation du français vers la langue des signes	23
2.1.2. Les principales tactiques utilisées par les interprètes	24
2.2. La visée pédagogique du discours	25
2.2.1. L'enjeu de la situation pédagogique	25
2.2.2. « A concept inédit, signe inédit » : enrichir le lexique à des fins pédagogiques	27
2.3. Différents éléments à prendre en compte en interprétation vers la langue des signes	29
2.3.1. Les facteurs environnementaux	29
2.3.2. L'utilisation de plusieurs supports à la fois	29
2.3.3. Des éléments contextuels	30
Méthodologie	33
1. La mise en place de la recherche et le corpus	33
2. Présentation des participants	33
2.1. Les personnes en présence	33

2.2.	Les interprètes	34
2.2.1.	Présentation des cinq interprètes volontaires	34
2.2.2.	Un biais possible ?	35
2.3.	La disposition des participants dans les deux salles de classe	35
3.	La transcription du corpus	36
Analyse des données		39
1.	La gestion des tours de parole	42
1.1.	Les chevauchements de parole	42
1.1.1.	Tous les chevauchements de parole ne sont pas traduits	44
1.1.2.	La traduction « en consécutive »	45
1.1.3.	Faire patienter un des orateurs quelques instants	46
1.1.4.	Interrompre l'interprétation du discours original pour intégrer le deuxième discours	47
1.1.5.	Traduire la dynamique des échanges	47
1.2.	La non-compréhension d'un des participants	50
1.2.1.	Ne pas interrompre le discours original	52
1.2.2.	L'attente	54
1.2.3.	Demande de reformulation	55
1.2.4.	Le support comme aide à la compréhension.	57
1.3.	Interaction directe entre l'interprète et le locuteur sourd	58
1.3.1.	Une discussion informelle entre le stagiaire sourd et l'interprète	58
1.3.2.	La non-compréhension d'un terme ou d'une consigne	59
1.3.3.	Incompréhension entre l'interprète et le stagiaire sourd	60
2.	Un travail de collaboration	65
2.1.	La collaboration entre interprètes	66
2.1.1.	La gestion du connu partagé par l'entraide	66
2.1.2.	L'entraide concernant les codes linguistiques mis en place lors des sessions précédentes	67
2.1.3.	La non-compréhension d'un des participants	69
2.2.	La collaboration avec le stagiaire sourd	70
2.2.1.	L'harmonisation du vocabulaire en langue des signes	70
2.2.2.	Information de l'interprète sur ses choix traductionnels	73
2.2.3.	L'importance de la communication non verbale	75
2.3.	La collaboration avec la formatrice	76
2.3.1.	L'interprète vu comme un soutien	77
2.3.2.	Les difficultés extralinguistiques	78
3.	La gestion de la situation de communication	81
3.1.	Les indications contextuelles	81

3.1.1.	Pointer les orateurs _____	81
3.1.2.	L'ambiance de la formation _____	86
3.1.3.	Les éléments perturbateurs de la situation de communication _____	87
3.2.	La présence physique de l'interprète dans la situation _____	89
3.2.1.	L'interprète et la circulation des participants à la formation _____	89
3.2.2.	L'interprète : un participant à part entière _____	91
3.3.	Répondre aux attentes de la situation de communication _____	92
3.3.1.	Répondre à une demande de la formatrice _____	93
3.3.2.	Lever une ambiguïté _____	94
4.	Les enjeux de la situation pédagogique _____	95
4.1.	Un cours de français _____	96
4.1.1.	Traduire de la phonétique _____	96
4.1.2.	Traduire du sens ou traduire des mots ? _____	97
4.1.3.	La visée pédagogique du discours _____	101
4.2.	Le vide lexical _____	104
4.2.1.	Dictée et vide lexical _____	106
4.2.2.	La conjugaison _____	108
4.2.3.	Des notions de français _____	109
4.3.	Le support écrit _____	111
4.3.1.	L'exercice de la lecture _____	112
4.3.2.	Le support écrit comme aide à la traduction _____	114
4.3.3.	Le support écrit comme entrave à la traduction _____	116
Discussion	_____	124
1.	Le rôle de l'interprète : un « gestionnaire » de la communication _____	124
1.1.	La gestion des tours de parole _____	124
1.2.	Répondre aux sollicitations des participants pour permettre une collaboration _____	125
1.3.	Les indications contextuelles _____	126
1.4.	Gérer les enjeux de la situation de communication _____	127
2.	L'impact de ce rôle sur la situation pédagogique _____	128
2.1.	Traduire tous les échanges ? _____	128
2.2.	L'interprétation consécutive _____	129
2.3.	L'impact de l'interprète sur les enjeux de la situation : la problématique du vide lexical _____	130
2.4.	Choisir ses tactiques _____	132
Conclusion	_____	134
Bibliographie	_____	136

Introduction

Pour tout individu, entrer en communication est une nécessité de manière à établir une relation avec autrui, à transmettre un message, à atteindre un objectif. Toute situation de communication répond à des enjeux multiples. Chaque participant a un rôle bien défini, des besoins et des attentes qui auront un impact sur le déroulé de la situation de communication. Si les comportements des personnes en présence sont en adéquation avec les attentes de chacun, la situation trouvera une issue favorable. Dans le cas contraire, des attentes différentes ou un comportement jugé inadapté pourront entraver la situation.

Les personnes sourdes signantes, ont également besoin d'entrer en communication avec des entendants. Pour cela, la présence d'un interprète sera souvent nécessaire. Les échanges seront alors relayés par un tiers. Les participants de l'interaction se doivent de respecter les normes de chaque communauté linguistique, et l'interprète ne peut pas déroger à cette règle. Néanmoins, il est souvent de mise de considérer qu'un « bon interprète » doit savoir faire oublier sa présence. Cette notion d'invisibilité est généralement rattachée à celle de neutralité. Néanmoins, en ne prenant pas part à la situation de communication, et donc en restant en dehors des interactions, l'interprète ne porte-t-il pas préjudice au bon déroulé de l'échange ? Les recherches en sociolinguistique se sont penchées sur la situation d'interprétation en tant qu'acte de communication et ont permis de mettre en évidence le rôle actif de l'interprète dans les échanges et son impact sur la situation de communication (Seleskovitch, 1968 ; Roy, 1998 ; Wadensjö, 1998 ; Metzger, 1999).

Cependant, il convient de se demander si l'interprète occupe le même rôle dans toutes les situations ? En effet, l'interprète peut-il agir de la même manière en situation de justice, en conférence ou en situation pédagogique ? Dans ma pratique professionnelle, j'interviens dans divers domaines d'interprétation et m'interroge quotidiennement sur la manière de minimiser mon impact sur la situation. Il est néanmoins une situation dans laquelle la place de l'interprète est, à mon sens la plus complexe car de nombreux enjeux viennent parfois se superposer : la situation pédagogique.

L'interprétation pédagogique est une spécificité du métier d'interprète en langue des signes. Les jeunes sourds, lorsqu'ils sont dans des classes ordinaires sont régulièrement accompagnés d'interprètes. Dans cette situation, des enjeux particuliers semblent influencer les choix tactiques des interprètes. L'interprétation pédagogique a été abordée par quelques

traductologues (Séro-Guillaume, 2011 ; Pointurier, 2014), mais reste peu abordée dans la littérature.

C'est pourquoi, j'ai choisi d'analyser les traductions de cinq interprètes lors d'une formation pour adultes intitulée : « apprentissage du français en milieu professionnel ». La particularité de cette formation vient du fait que le contenu porte sur la transmission du français. Il est important de rappeler ici que la langue des signes française et le français ont une syntaxe et une construction très différentes. Dans cette situation, l'interprète doit donc choisir entre transmission du sens du discours en respectant la syntaxe de la langue des signes et transmission des mots et de la syntaxe française en restant proche du discours original. De plus, l'interprète doit faire face au vide lexical existant entre le français et la langue des signes. Quels sont donc le ou les rôles occupés par l'interprète en situation pédagogique ? Quel impact cela a-t-il sur le déroulé de la situation de communication ?

Après une revue de la littérature qui portera sur le rôle et l'impact de l'interprète et sur l'interprétation pédagogique, l'analyse du corpus permettra de mettre en lumière ce rôle et cet impact dans cette situation particulière. Enfin, ces résultats seront discutés au vu de la littérature présentée en amont.

Revue de la littérature

Avant toute chose il convient de préciser ici que la plupart des publications traductologiques dans le domaine de l'interprétation en langue des signes sont faites en anglais. Toutes les citations seront traduites en français dans le texte et leur version originale sera placée en notes de bas de page.

1. L'impact de l'interprète dans la situation interprétée

1.1. L'importance du contexte dans la situation interprétée

Avant le début de la professionnalisation des interprètes en langue des signes (années 1980), lorsque l'interprétation était effectuée par des membres des familles ou des amis des personnes sourdes signantes, l'interprète était vu comme un « aidant », comme « faisant à la place de ». Napier, McKee et Goswell (2010) parlent de *helper model*, l'interprète étant présent pour assister les personnes sourdes.

Pour contrer ce modèle, lors de leur professionnalisation, les interprètes ont adopté ce que Llewellyn-Jones et Lee (2014) nomment *the machine-model*. Dès lors, sont apparus de nombreux concepts qui régissent encore aujourd'hui le comportement de l'interprète. Le premier, le principe d'invisibilité l'amène à ne pas prendre part à la situation de communication, à rester en retrait et à « disparaître » des échanges. Llewellyn-Jones et Lee (2014) citent Dickinson et Turner (2009)¹ : « [...] 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 d'invisibilité. »². Le deuxième concept est celui de l'interprète vu comme un simple outil de communication dont le rôle est de transmettre

¹ Dickinson Jules, Turner Graham, 2009, « Forging alliances : the role of the sign language interpreter in workplace discourse ». In R. De Pedro Rico, I. Perez and C. Wilson (eds), *Interpreting and Translating in Public Service Settings Policy, Practice, Pedagogy*, Manchester: St. Jerome, pp. 171-183

² « ... 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’ » Ibid. p.28

uniquement le message linguistique. Dans sa thèse (2014), Pointurier précise que ce modèle permettrait de réparer le préjudice subi par la communauté sourde signante de n'avoir eu à faire qu'à des « faisant office de ». Pour définir cela, elle reprend les travaux de Harvey et Turner qui parlent d'une sorte de « réparation symbolique ». Pour rendre à cette communauté la possibilité de s'exprimer en son nom, l'interprète ne doit plus intervenir dans les échanges, et ne plus « faire 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) ». ³

Cependant, les interprètes ont commencé à interroger leur pratique et ont défini un nouveau modèle : *bilingual-bicultural mediator* (Llewellyn-Jones et Lee, 2014). Celui-ci prend en compte le fait que, dans la situation dans laquelle l'interprète intervient, certes des langues sont en jeu, mais aussi des cultures. C'est désormais à lui qu'incombe la tâche de gérer les échanges pour qu'ils se passent le plus naturellement possible. Pour ce faire, il doit prendre pleinement conscience de ses responsabilités dans la situation de communication.

Cette vision de l'interprète comme un être bilingue-biculturel n'est répandue en France que depuis quelques années et notamment grâce aux écrits de Séro-Guillaume et à la thèse de Pointurier. Mon travail s'inscrit dans ce nouveau courant traductologique. En effet, l'interprète reste encore très souvent défini comme « un « pont », comme un « « élément » qui permet la communication ». (Bernard et al., 2007). Pourtant, le voir seulement comme un outil est en contradiction avec le schéma de la communication de Jakobson de 1963⁴. En effet, on peut voir que le message linguistique n'est pas l'unique composante de la situation.

³ Pointurier Sophie, 2014, *L'interprétation en langue des signes française : contraintes, tactiques, efforts*, Thèse de doctorat, Ecole supérieure d'Interprètes et traducteurs (ESIT), Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), p. 62

⁴ Jakobson Roman, 1963, « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, éditions de Minuit, Paris

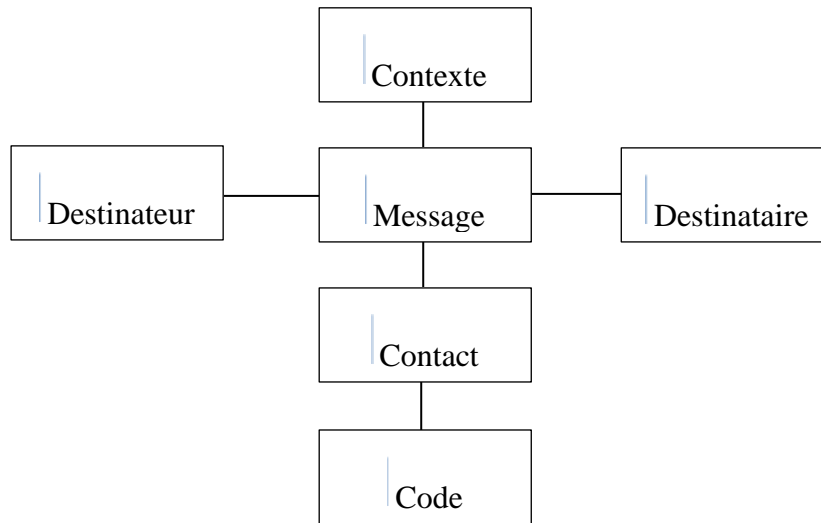


Figure 1 : Schéma de la communication de Jakobson (1963)

Les participants et le contexte dans lequel ils se trouvent jouent aussi un rôle prépondérant pour le bon déroulé de toute situation de communication. L'interprète tour à tour destinataire et destinateur du message est donc interlocuteur à part entière de l'échange. C'est pourquoi, pour traduire convenablement, ils doivent prendre en considération le contexte sociolinguistique dans lequel ils interviennent.

1.1.1. Le contexte sociolinguistique

Seleskovitch et Lederer sont les premières à prendre en compte ce contexte sociolinguistique dans la Théorie Interprétative de la Traduction. Elles précisent que l'interprète doit non seulement tenir compte des deux langues dans lesquelles il traduit mais également des cultures en présence. La théorie du Skopos (années 1970) précise que l'interprétation s'effectue entre des participants dans un but précis.

Napier se place dans la continuité de ces travaux. Pour elle, certes le processus interprétatif doit être pris en compte lors de l'analyse d'une interprétation, mais celui-ci est indissociable de la situation dans laquelle elle se déroule. En effet, les participants et le contexte influencent les discours, et donc inévitablement le travail de l'interprète⁵.

⁵ Ibid. p.39

D'ailleurs, pour appuyer ses propos, Napier s'intéresse aux travaux de Stewart et al. (1998) qui parlent de « modèle interactif » en interprétation⁶. Ce modèle permet de prendre en considération dans le processus interprétatif les éléments linguistiques mais également tous les éléments extralinguistiques qui peuvent influencer les échanges (participants, message, environnement)⁷.

1.1.2. Définir la situation interprétée

Wadensjö (1998) se place également dans la continuité de Seleskovitch et définit la situation interprétée par l'expression *interpreted mediated interaction*. Le rôle de l'interprète devient alors prépondérant dans cette « interaction avec médiation par interprétation »⁸. L'interprète ne peut alors plus être vu comme le simple traducteur d'un message linguistique, mais comme ayant de vraies responsabilités dans la gestion et le bon déroulé des échanges.

Dans la lignée de Wadensjö, Roy liste, dans son ouvrage *interpreting as interaction* (1999), les nombreux éléments qui doivent être pris en compte pour analyser une situation interprétée.

« (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. »⁹

⁶ Stewart, D., Schein, J., & Cartwright, B. E., 1998, *Sign language interpreting: Exploring its art and science*. Boston : Allyn and Bacon.

⁷ Ibid. p.21

⁸ Traduction proposée par Pointurier Sophie, Op. Cit. p. 67

⁹ « (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. », Roy Cynthia, 1999, *Interpreting as a discourse process*, Oxford University Press, Oxford Studies in Sociolinguistics, p.27

Il est donc nécessaire de définir les situations interprétées de la manière la plus large, afin d'englober la majorité de ces éléments. C'est pour cela que Roy (1999) prend le parti de les nommer *interpreted events*, le terme *event* permettant de rester suffisamment vague pour englober un maximum d'éléments. Néanmoins, elle différencie les *single speaker interaction*¹⁰, qui font références aux situations de conférence, ou tout du moins, aux situations monologiques et unidirectionnelles, des *conversational interaction*¹¹ qui font références aux situations dialogiques et pluridirectionnelles. Pour elle, c'est dans ces dernières que l'interprète aura le plus d'impact sur la construction des discours.

1.2. La neutralité de l'interprète

1.2.1. Le paradoxe de l'observateur

Roy (1999) dans son ouvrage *interpreting as a discourse process* s'appuie sur le concept de Labov (1972) d'*Observer's Paradox*. Labov a mis en évidence que, lors de l'observation d'une situation donnée, la seule présence du chercheur (l'observateur), change le déroulé et le comportement des personnes en présence. Roy reprend cette idée et l'applique à l'interprète. Elle précise ainsi que la seule présence d'un interprète dans une situation changera le comportement des personnes en présence.

« Chacun des participants voit l'interprète à sa manière. Pour certains, avoir un interprète est une aide car la majorité de l'information pourra être transmise. Pour d'autres, cela peut-être inhabituel et à terme frustrant ou gênant d'avoir un interprète, car sa présence est intrusive et étrange. »¹²

Cette notion a ensuite été reprise par Metzger (1999) sous le nom de *The Interpreter's Paradox*. Pour elle il est nécessaire que les interprètes prennent conscience de cela, pour, par la suite, minimiser leur impact sur la situation de communication.

¹⁰ Ibid. p. 45

¹¹ Ibid.

¹² « Interpreters shape events differently for all the participants. For some participants, it is a relief to have an interpreter present so that all or a substantial part of the information is communicated. For other participants, it can be unusual, awkward, and, at times, frustrating or annoying to have an interpreter because their presence is intrusive and odd. ». Ibid. p.47.

« Le paradoxe de l'interprète existe car les interprètes se trouvent confrontés au fait de vouloir rendre accessible des échanges dans lesquels ils ne prennent pas part, alors qu'ils sont physiquement présent et interagissent avec les participants. »¹³

D'ailleurs l'auteure s'est basée sur une étude de Zimmer (1989). Celle-ci a analysé l'interprétation d'un discours en anglais. Cette analyse a révélé que la seule présence de l'interprète influence les échanges entre les participants. Les interprètes « poursuivent le but de ne pas influencer la forme, le contenu la structure et l'issue des échanges, mais en réalité, leur seule présence influence les échanges. »¹⁴

Pour ces auteures, il est donc nécessaire que l'interprète prenne conscience du fait que la neutralité n'est qu'un mythe, et que son impact ne pourra être minimisé que s'il prend en considération le fait que sa seule présence influe la situation de communication.

1.2.2. Le mythe de la neutralité

La notion déontologique de neutralité a souvent été remise en question par certains auteurs. Ainsi, il est important pour eux que la neutralité de l'interprète ne soit plus vue comme froide et rigide mais plutôt comme souple et adaptable. Wadensjö (1998) a par exemple interrogé des interprètes en langue vocale qui interviennent dans le milieu judiciaire sur leur ressenti quant à leur traduction. Il est ressorti de ces interviews qu'en règle générale, les interprètes se sentent en conflit entre la théorie et la pratique, entre la déontologie qui s'impose à eux de par leur profession 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

¹³ « 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. », Metzger Mélanie, 1999, *Neutrality : Deconstructing the Myth of Neutrality*, Gallaudet University Press, p. 47.

¹⁴ « Interpreters have expressed the goal of not influencing the form, content, structure, and outcomes of interactive discourse, but the reality is that interpreters, by their very presence, influence the interaction. », Ibid., p. 23

comprendre, et décrire l'impartialité dans leur travail quotidien mais également leur difficulté à s'y préparer. »¹⁵

Pour Wadensjö, toute la dimension paradoxale du principe de neutralité repose sur le fait que l'interprète doit être capable de ne pas intervenir dans les échanges tout en prenant part à la situation de communication.

Le livre de Metzger (1999) s'intitule : *Sign language interpreting : deconstructing the myth of neutrality*. Dès le titre de son ouvrage cette auteure nous montre de quel côté elle se place. Pour elle, la neutralité formelle et stricte n'est qu'un mythe et poursuivre un tel but serait contre-productif.

Llewellyn-Jones et Lee (2014) se sont aussi penchés sur la question de la neutralité. Pour eux, comme pour les auteurs précédents, ne pas répondre à une sollicitation adressée directement à l'interprète n'est pas un gage 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. »¹⁶

Ainsi, ce désintéressement entraîne une forme d'inhibition, et cela semble plus problématique pour le bon déroulé de la situation de communication que d'amener une réponse même très courte. Dans la lignée des auteurs précédents, ils apportent, dans leur ouvrage de 2014, leur point de vue quant à la neutralité de l'interprète :

« 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.

¹⁵ « Neutrality, detachment and impartiality are key notions in the professional ethics of interpreters (Colin and Morris 1996, Berk-Selingson 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. » Wadensjö Cecilia, 1998, *Interpreting as interaction*, Pearson Education ESL, Language In Social Life, p.240.

¹⁶ « 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. » Llewellyn-Jones Peter, Lee Robert G., 2014 *Redefining the Role of the Community Interpreter: The concept of "role space"*, SLI Press, United Kingdom, p. 28.

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 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. »¹⁷

Ainsi, dès lors que l'interprète travaille dans un cadre interactionnel, la neutralité ne peut être qu'un principe vain.

1.3. Le rôle et l'impact de l'interprète

1.3.1. Travailler en collaboration

La première à parler de travail en collaboration est Seleskovitch en 1968 dans son ouvrage *L'interprète dans les conférences internationales*. Elle met en évidence que, tout comme n'importe quel participant de l'échange, l'interprète prend part de manière active à la réunion ou la conférence qu'il traduit. Elle parle alors de « trilogie », dans le sens où l'interprète doit collaborer avec les personnes en présence pour que la communication passe et atteigne son but.

« C'est pourquoi une conférence internationale est un « trilogie » 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 « trilogie » et celle qui le ferait abusivement

¹⁷ « 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 behaviour 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. ». Ibid. p. 145.

intervenir dans le « dialogue » s'il teintait de ses propres convictions les messages qu'il transmet. »¹⁸

Participer activement au « trilogie » 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 ses propos et son vouloir-dire. Il s'agit donc bien d'un travail de collaboration entre l'interprète et les différents participants à l'échange.

Dans la continuité de ces travaux, Wadensjö (1998) met l'accent sur ce qu'elle appelle le *communicative* « *pas de trois* » qui lui permet de définir l'impact de l'interprète sur la situation de communication. Pour elle, le professionnel va émettre deux discours lors de son interprétation : un discours translinguistique pour passer d'une langue à l'autre, et un discours qui lui permet de maintenir le flux de la communication, en respectant les règles de bienséance, et de respect.

« 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. »¹⁹

Le flux de la communication serait alors maintenu par ce discours de coordination. Celui-ci permettrait à l'interprète de répondre aux règles de bienséance attendues dans chaque situation. C'est pourquoi, 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, c'est lui qui gère l'enchaînement des échanges. C'est pourquoi, de ce point de vue, si l'interprète ne se revendique que de la

¹⁸ Seleskovitch D., 1968, *L'interprète dans les conférences internationales, problèmes de langage et de communication*, Paris: lettres modernes Minard, (Cahiers Champollion), p. 182

¹⁹ « 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. » Op. Cit. Wadensjö, p. 105.

translinguistique, il ne fait que la moitié du travail qui lui est demandé. Il est donc nécessaire, lorsque l'on analyse une situation interprétée d'observer le message traduit, mais aussi l'interactivité entre les participants, et entre les participants et l'interprète.

Enfin, Metzger, dans son ouvrage *Sign language interpreting : deconstructing the myth of neutrality* (1999), parle quant à elle d'interprétation selon des échanges triadiques. Elle met en évidence que, lorsqu'un rendez-vous est interprété, les échanges ne sont plus dyadiques : locuteur / auditeur, mais triadiques : locuteur / auditeur / interprète.

« 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. »²⁰

Elle symbolise d'ailleurs la place centrale occupée par l'interprète par un schéma :

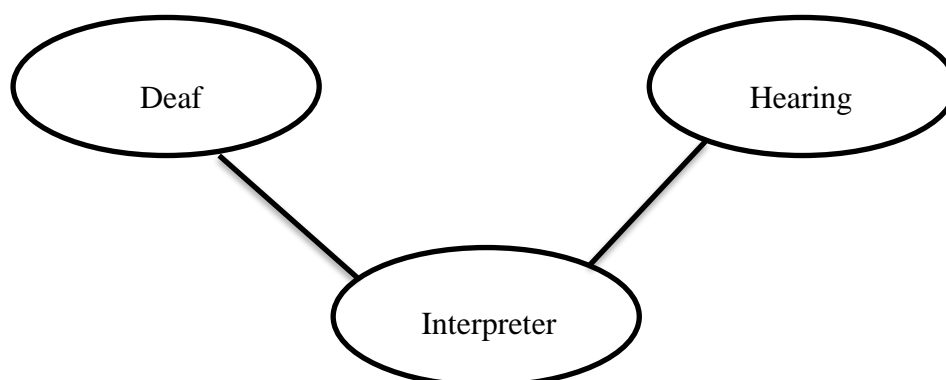


Figure 2 : Schéma des échanges triadiques selon Metzger (1999)

²⁰ « 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. » Op. Cit. Metzger, p. 181.

1.3.2. La gestion des tours de parole

Roy (1999) s'est intéressée à la gestion des tours de parole lors d'une situation interprétée. Elle a ainsi mis en avant que les échanges ne peuvent 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.²¹

En effet, cela laisserait à penser que l'interprète ne traduit que le message linguistique. Or, comme nous l'avons précisé, l'interprète joue un rôle bien plus complexe dans la situation interprétée : il participe à la construction du discours, et est aussi co-responsable de la réussite ou de l'échec de la communication²². Il va donc être amené à gérer les tours de parole des interlocuteurs. Pour cela Roy a mis en évidence certaines tactiques utilisées par les interprètes pour répondre à leurs objectifs. La première consiste à interrompre une des personnes de manière verbale ou non verbale, selon les situations²³. La deuxième tactique est de retenir un pan de discours pendant un certain temps, soit parce que cela peut être traduit après, 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 terminé²⁴.

Metzger (1999) a, quant à elle, analysé la gestion des tours de parole lors d'entretiens médicaux. Ses résultats ont, tout comme chez Roy (1999), révélé que l'interprétation ne s'effectue pas phrase à phrase, mais que cela est bien plus compliqué. En effet, elle a mis en évidence que 8% des discours produits l'étaient à l'initiative de l'interprète et ne relevaient pas de la traduction à proprement parler. Ces discours très souvent prononcés en bimodal (à la fois

²¹ Op. Cit. Roy, p.105.

²² Ibid. p.100

²³ Ibid. p. 85

²⁴ Ibid. p. 89

en langue orale et en langue des signes)²⁵ permettent à l'interprète de maintenir le flux de la communication, de demander un éclaircissement ou de faire répéter un participant. Cela démontre bien que l'interprète ne peut donc pas, sur le terrain, être absent de la médiation comme le préconise la théorie. L'interprète est obligé, pour pouvoir mener à bien son travail, de prendre part à la situation de communication.

1.3.3. Le concept de « Role-space »

Le rôle occupé par l'interprète dans la situation de communication a été analysé par Llewellyn-Jones et Lee dans leur ouvrage *Redefining the Role of the Community Interpreter: The concept of "role space"* (2014). Ils ont alors mis en évidence le concept de *role-space* qui définit le positionnement de l'interprète comme ne pouvant être le même dans toutes les situations de communication.

« 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. »²⁶

Il est donc nécessaire, pour ces deux auteurs que l'interprète agisse de la même manière que les autres participants afin de réduire son impact sur la situation de communication. Pour cela, il faudra qu'il adapte son comportement aux personnes en présence et aux enjeux de la situation. Pour les auteurs cela passe tout d'abord par le fait de se présenter soi-même en arrivant dans la situation, plutôt que d'être présentée par le biais de la personne sourde.

²⁵ Op. Cit. Metzger, p. 98.

²⁶ « 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. » Op; cit. Llewellyn-Jones et Lee p. 61.

« En se présentant lui-même en suivant les normes d'un échange courant, l'interprète encourage les participants à se sentir à l'aise, ce qui permet ensuite d'établir une relation de confiance. Notez qu'il s'agit là de la même tactique que celle utilisée par tout autre professionnel rencontrant quelqu'un pour la première fois. »²⁷

Pour les auteurs, cette entrée en matière minimise donc l'impact de l'interprète sur la situation de communication. En s'adaptant aux attentes de la situation et des participants, il agit comme tout autre professionnel.

2. L'interprète en langue des signes en milieu pédagogique

La situation d'interprétation pédagogique est une situation spécifique aux interprètes en langue des signes. Seuls ces derniers interviennent dans ce genre de contexte. Il est donc intéressant de se pencher sur cette spécificité et de mettre en évidence les éléments importants à prendre en compte dans ce genre de situation. En effet, comme nous l'avons vu ci-dessus, nombreux sont les auteurs qui avancent que l'interprète ne peut avoir le même comportement dans toutes les situations. Néanmoins, il nous semble que cela soit d'autant plus vrai en situation pédagogique. En effet, bon nombre d'éléments entrent en jeu et font que ces situations sont complexes. C'est pourquoi, il semblerait qu'elles requièrent une constante adaptation de la part de l'interprète.

« 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. »²⁸.

²⁷ « By presenting one's self in a way that follows the expected norms of the interaction, the interpreter allows the participants to become familiar with them and this, then, starts to engender trust. Note that this is the same strategy that would be employed by any other professional meeting people for the first time. » Ibid. p. 32.

²⁸ Séro-Guillaume Philippe, 2011, *Langue des signes, surdité et accès au langage*, Editions Papyrus, p.188

Il semble important que l'interprète prenne en compte tous ces éléments de manière à adopter les bons choix stratégiques et un comportement en adéquation avec la situation.

2.1. « Les tactiques de l'interprète en langue des signes face au vide lexical »

2.1.1. Le vide lexical en interprétation du français vers la langue des signes

La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière avec son propre lexique et sa propre grammaire depuis 2005. Néanmoins, interdite en France pendant près de 100 ans, elle a continué à se transmettre au sein de la communauté sourde signante, mais n'était plus utilisée sur la scène publique. Elle est donc restée langue d'expression et de communication des sourds mais son lexique s'est développé bien moins vite que celui du français. Pointurier dans un article de 2011 co-écrit avec Gile, met en évidence que la langue des signes française ne compte que quelques 6000 signes standards référencés, alors que pour le français on trouve des dizaines de milliers de mots dans les dictionnaires. C'est pour cela que l'auteure s'est tout naturellement interrogée sur l'existence d'un « vide lexical » en interprétation du français vers la langue des signes. Comme elle le remarque, cette idée n'a rien d'évident car certaines formes lexicalisées dans une langue de départ peuvent s'exprimer d'une autre manière en langue d'arrivée, notamment par une périphrase. Néanmoins, elle met en avant que, dans les langues des signes, tout comme dans les langues vocales, l'absence d'unités lexicalisées implique une réduction de l'efficacité de la communication. Pour démontrer cela, elle s'appuie sur une émission traitant de la dyspraxie, où l'interprète a dû utiliser deux tactiques pour pouvoir traduire ce concept : une périphrase et une épellation du terme. Pointurier met alors en avant que s'il existait un signe lexicalisé cela aurait fait gagner du temps et des ressources attentionnelles à l'interprète, et cela aurait rendu la réception par les téléspectateurs sourds plus aisée.

Néanmoins, Pointurier pointe du doigt le fait que la question du « vide lexical » dans la communauté sourde signante et dans la communauté des interprètes est un sujet sensible. Bien souvent le fait de reconnaître le vide lexical est considéré comme un manque de compétences

linguistiques. Le fait de créer un code « sur le moment » pour un terme français non lexicalisé en langue des signes est vu comme un aveu d'échec pour ne pas savoir utiliser l'iconicité de la langue. Néanmoins, l'auteure met en évidence que l'interprétation simultanée sollicite les ressources cognitives de l'interprète, et l'absence d'une unité lexicale en langue d'arrivée pour un terme précis en langue de départ peut grever la performance de l'interprète. En effet, là où la langue de départ n'utilise qu'un terme précis, l'interprète dans sa traduction va devoir utiliser une ou plusieurs tactiques pour rendre le concept de manière adéquate. L'utilisation de ces tactiques va donc être chronophage et consommateur de ressources attentionnelles pour l'interprète.

2.1.2. Les principales tactiques utilisées par les interprètes

Pointurier et Gile (2011) se sont penchés dans cet article sur les tactiques utilisées par les interprètes pour pallier ce vide lexical lors d'une interprétation en milieu pédagogique d'un cours de gestion du français vers la langue des signes²⁹. Nous nous arrêterons ici sur les trois tactiques les plus utilisées qui sont la labialisation du mot français, la dactylologie et l'emprunt adaptatif à la LSF. Néanmoins, d'autres comme la scénarisation (création de saynètes condensant le sens du discours³⁰), la translittération ou le français signé (« plaquer sur la langue des signes la structure du français »³¹), ou encore la périphrase sont aussi utilisées.

La première, la labialisation consiste en la prononciation du mot français sans voix. Pointurier et Gile mettent en avant le fait qu'elle n'est jamais effectuée seule. Elle accompagne toujours soit un signe soit une épellation. Cette tactique utilisée dans 34% des cas du corpus l'est bien plus souvent que ne le nécessite normalement une interprétation vers la langue des signes. Comme cela est mis en évidence dans leur article, cela serait dû au fait que les interprètes ont conscience « de l'utilité des termes français pour l'étudiant sourd, qui aurait à les reconnaître et à les utiliser dans des documents et des examens écrits. »³²

²⁹ Pointurier S. et Gile D., « Les tactiques de l'interprète en langue des signes face au vide lexical : une étude de cas », 7 pages http://www.jostrans.org/issue17/art_pournin_gile.php (dernière consultation le 1/01/2016)

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

³² Ibid.

C'est semble-t-il cette même prise de conscience qui amènerait les interprètes à utiliser la dactylogogie dans 20% des cas du corpus analysé par Pointurier et Gile. Cela consiste en l'épellation d'un mot du français dans l'espace de signation. En LSF, cette tactique est très peu utilisée, sauf pour les noms propres n'ayant pas d'équivalent lexicalisé, ou pour venir à bout d'un malentendu³³. En effet, les locuteurs sourds signants n'étant que peu à l'aise avec le français, ils sont en général réticents à l'utilisation d'une telle tactique car ils ne souhaitent pas que le français vienne polluer la langue des signes. Néanmoins, la prise en considération des besoins de l'élève par les interprètes les amène tout naturellement à utiliser cette tactique, de manière à « indiquer directement le lexique français utilisé pendant le cours »³⁴.

Enfin, la troisième tactique sur laquelle nous nous arrêterons est celle de l'emprunt adaptatif. Elle consiste en l'emploi d'« un signe existant investi d'un nouveau sens »³⁵. Selon Pointurier et Gile, cette tactique est toujours accompagnée d'une labialisation qui permet de désambigüiser les termes utilisés. Ils prennent pour exemple les notions de « coût » / « prix » / « tarif » / « montant », tous quatre signés de la même manière, mais dont seule la labialisation permet de lever le doute sur la véritable signification du signe.

Ces tactiques permettent donc de répondre aux besoins de l'étudiant sourd, besoins que l'interprète prend en considération. En effet, il est important que l'étudiant ait accès au sens du discours, mais aussi aux notions particulières qu'il devra par la suite retrouver dans ses cours et dans ses examens écrits.

2.2. La visée pédagogique du discours

2.2.1. L'enjeu de la situation pédagogique

En France, bon nombre d'élèves sourds sont intégrés dans des classes d'entendants. Ils reçoivent ainsi un enseignement par le truchement d'un interprète. Il est alors primordial que le professionnel prenne en compte la visée pédagogique du discours. En effet, il est nécessaire qu'il transmette le sens du message, mais qu'il garde également les spécificités du discours

³³ Ibid.

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid. p. 4

pédagogique. L'enseignant, lorsqu'il donne son cours, utilise des mots choisis, des tournures de phrases adaptées, afin d'amener l'élève à réfléchir quant aux concepts inédits. C'est pourquoi, si le but de l'enseignant est d'introduire de nouveaux concepts, il est essentiel que l'interprète n'explicite pas trop le discours.

« 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 enseignant, ou 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. »³⁶

Cependant, il semble que cela soit d'autant plus difficile en langue des signes. En effet, cette langue visuo-gestuelle donne à voir les concepts, contrairement à une langue audio-orale. Ainsi, si l'on prend le mot « triangle », celui-ci se signe en dessinant dans l'espace un triangle avec ses deux mains. Or, si le professeur en classe pose la question : « qu'est-ce qu'un triangle ? » et attend comme réponse « une forme géométrique à trois côtés », et que l'interprète traduit en donnant le signe du triangle, il donne la réponse à l'élève sourd, et fait obstacle à l'enjeu pédagogique qui serait l'introduction d'un nouveau concept.

« [...], il faut préserver, autant que faire se peut, la spécificité du discours pédagogique, son caractère abstrait, si tel est le cas, ne pas l'expliciter, 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. »³⁷

Il semble alors plus judicieux ici soit d'épeler le mot, soit de demander à l'enseignant de le noter au tableau, plutôt que d'utiliser le signe. C'est pourquoi, en situation pédagogique, l'interprète en langue des signes est sans cesse tiraillé entre équivalences de sens et transcodage,

³⁶ Ibid. p.177

³⁷ Ibid. p.187-188

afin de pouvoir répondre aux attentes de la situation de communication. C'est à lui de prendre en compte tous les enjeux de la situation afin de pouvoir adapter au mieux ses tactiques.

2.2.2. « A concept inédit, signe inédit »³⁸ : enrichir le lexique à des fins pédagogiques

Dans son livre *Langue des signes, surdité et accès au langage* (2011), Séro-Guillaume s'intéresse à l'apprentissage de l'enfant sourd. C'est donc tout naturellement qu'il s'intéresse à ce qu'il nomme « la prise en charge du discours pédagogique ». Pour lui, il est nécessaire de mettre en place des commissions de création de signes comme cela a été fait dans d'autres langues afin de pouvoir traduire en situation pédagogique. En effet, lors de la création de classes bilingues en breton par exemple, une commission de spécialistes a estimé devoir créer plus de 30 000 mots afin que cette langue puisse véhiculer le discours pédagogique. Néanmoins, cela n'a pas été mis en place lors de la création de classes bilingues en langue des signes. De telles commissions pourraient, selon Séro-Guillaume, permettre d'enrichir le vocabulaire de la langue et donc de véhiculer davantage de notions.

Séro-Guillaume s'arrête ensuite sur la manière de créer de nouveaux signes. En effet, sans commissions de spécialistes, bien souvent, ces créations de signes se font dans l'urgence. Cela se fait selon un besoin à un instant T dans un certain domaine de spécialité, sans concertation. Séro-Guillaume prend pour exemple le concept de « réaction » dans deux contextes différents. La première utilisation de ce concept se fait dans le cadre d'un cours de chimie où il est représenté par « un geste évoquant un bouillonnement explosif »³⁹. La deuxième apparition du concept a lieu lors d'un atelier de peinture en bâtiment. Cette fois-ci, le concept de « réaction » fait référence à la « réaction du support à la pose d'un revêtement »⁴⁰. Il sera dans ce contexte-là signé par un « signe évoquant le papier peint qui se décolle »⁴¹. 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 »⁴². C'est pourquoi, pour Séro-Guillaume,

³⁸ Ibid. p. 169

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

« 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. »⁴³.

De plus, ce dernier est réticent à l'utilisation d'un des signes présentés précédemment accompagné d'une labialisation. En effet, selon lui, cela peut fonctionner avec des adultes sourds qui connaissent bien le français et qui connaissent aussi toutes les acceptions du terme « réaction ». Néanmoins, cela serait contre-productif avec des élèves ne maîtrisant ni le français, ni le concept même de « réaction ». C'est pourquoi, Séro-Guillaume soutient l'idée de l'introduction d'un signe inédit dès lors que le concept français est inédit. Pour lui, afin d'amener l'élève à intégrer de nouveaux concepts, il est impossible de coupler un signe connu avec un mot inconnu. Il est primordial pour cet auteur que la création de signe 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. L'auteur termine sa présentation par la tactique de l'initialisation du concept inédit. Celle-ci, souvent utilisée en interprétation, permet d'utiliser l'initiale du mot français en l'accompagnant d'une labialisation. Si l'on revient à l'exemple de la réaction, il s'agirait de signer la lettre « R » et de l'accompagner d'une labialisation du terme « réaction ». Pour Séro-Guillaume, cette tactique ne peut être apparentée à la création d'un signe inédit. En effet, selon le terme, une même lettre pourra être accompagnée de diverses labialisations.

C'est pourquoi, pour lui, se pencher sur la création de néologismes en langue des signes permettrait de couvrir toutes les acceptions françaises du concept. Cela éviterait également les créations dans l'urgence, bien souvent contre-productives. Enfin, c'est une dynamique qui encouragerait le respect de la visée pédagogique du discours.

⁴³ Ibid.

2.3. Différents éléments à prendre en compte en interprétation vers la langue des signes

2.3.1. Les facteurs environnementaux

Franck J. Harrington a mis en évidence, grâce une recherche empirique en 2004⁴⁴, divers facteurs à prendre en considération lorsque l'on est interprète en situation pédagogique. Il a tout d'abord démontré que certains facteurs environnementaux pouvaient avoir une influence sur la traduction. En effet, l'orateur ou les participants qui passent devant l'interprète peuvent interrompre la communication avec les élèves sourds et donc obliger l'interprète à retenir un pan du discours pour le retranscrire dès lors que le champ de vision des élèves sera à nouveau libre. Le chercheur met en évidence que ces interprétations consécutives peuvent amener l'interprète à omettre certains éléments du discours. En effet, il a observé une situation où le professeur utilise des documents écrits qu'il distribue aux élèves. Le professeur passe plusieurs fois devant l'interprète tout en continuant de parler. L'interprète retient donc les éléments afin de pouvoir les traduire ensuite. De par son décalage, lorsque le professeur pointe un élément sur le document écrit, l'interprète n'en est pas au même endroit que lui et omet l'information pointée.

2.3.2. L'utilisation de plusieurs supports à la fois

L'auteur de cet article s'est alors interrogé sur l'utilisation des supports visuels en classe. En effet, bien souvent il est préconisé par exemple de pointer le tableau ou le power point plutôt que de traduire. Néanmoins, Harrington met en avant que les élèves entendants peuvent tout à fait écouter le cours tout en suivant un support écrit, ce qui n'est pas possible pour l'élève sourd. Dès lors qu'il pose son regard soit sur l'interprète, soit sur le support écrit ou visuel, il lui manque une partie du discours. Ainsi, montrer et commenter une vidéo à un élève sourd ou montrer et commenter un power point écrit devient vite source de difficulté pour lui. Il n'est

⁴⁴ Harrington Frank J., 2004, « A Study of the Complex Nature of Interpreting with Deaf Students in Higher Education », in Melanie Metzger and Earl Fleetwood (eds.) *Attitudes, Innuendo, and Regulators, Challenges of Interpretation*, Gallaudet University Press

pas en mesure de suivre à la fois l'interprète et le document visuel. Il est donc primordial que l'interprète intègre cette composante spécifique de la surdité qui a des conséquences sur ses tactiques traductives.

2.3.3. Des éléments contextuels

Dans sa thèse en 2014, Pointurier a mis en évidence que l'interprète en langue des signes indique certains éléments contextuels à la personne sourde pour laquelle il traduit. En effet, il convient ici de rappeler que lorsqu'il traduit vers la langue des signes, l'interprète s'adresse à une communauté linguistique qui n'entend pas. Cela va donc avoir des impacts sur sa production, puisqu'il va être amené à ajouter certaines indications contextuelles nécessaires à la bonne compréhension de la situation par le participant sourd. Le rôle de l'interprète sera donc de permettre à la personne sourde de comprendre la situation de communication dans son ensemble : dans ses composantes linguistiques et extralinguistiques. Dans son corpus, Pointurier relève sept types d'éléments contextuels signifiés par l'interprète. Nous n'en présenterons que quatre car ce sont les plus pertinents pour l'analyse de notre corpus par la suite.

Tout d'abord, elle met en évidence une tendance de l'interprète qui est de signifier le changement de locuteur. En effet, contrairement à ses homologues entendants qui sont à même de distinguer le changement de voix, la personne sourde ne peut différencier les divers locuteurs. Il est donc du ressort de l'interprète de signifier qui s'exprime au moment où la personne prend la parole. Pointurier pointe du doigt le fait qu'une partie de l'information est transmise par l'image de la personne qui s'exprime. Un message pourra être perçu différemment selon la personne qui le prononce : un homme, une femme, un directeur, un employé... C'est pourquoi, il est important de désigner la personne qui s'exprime pour que le locuteur sourd ait toutes les informations concernant l'orateur. Pour cela, l'auteure a relevé plusieurs tactiques utilisées par les interprètes. Ils peuvent « utiliser le déictique, avancer [leur] bras la paume tendue vers le locuteur désigné, pencher [leur] tête et avancer [leur] buste vers lui, signer « le 2e en partant de la droite », ou le qualifier de « monsieur à lunettes » si celui-ci en porte. »⁴⁵. Néanmoins, les interprètes interrogés par l'auteure mettent en évidence que pointer une

⁴⁵ Op. Cit. Pointurier, 2014, p. 207

personne de l'assemblée se fait souvent de manière furtive et ne permet pas toujours une appréhension certaine de l'orateur par la personne sourde.

Le deuxième type d'élément contextuel signifié par l'interprète concerne un événement auditif qui aurait lieu dans la salle, comme la sonnerie d'un téléphone, une personne qui frapperait à la porte, ou un bruit gênant venant de l'extérieur.

« Pour les mêmes raisons que nous avons exposées plus haut, les ILS⁴⁶ en plus de leur interprétation donnent également à voir dans leur production tout ce qui concerne le contexte sonore général dans lequel le discours se déroule. Si l'assemblée regarde vers le haut parce qu'il y a du bruit par exemple, les bénéficiaires sourds n'ayant pas cette information seraient susceptibles de se sentir décalés. L'ILS donne donc ce genre d'information qui a une visée intégrative à la vie du groupe dans lequel la personne sourde évolue. »⁴⁷

Les interprètes en langue des signes rendent donc compte de l'ambiance dans laquelle se déroule le cours. Pointurier a d'ailleurs relevé que les interprètes de son corpus traduisent tous les acquiescements rendus par onomatopées, comme les « hum hum », ou encore les hésitations « heu... ». Cela permet à la personne sourde de se faire une idée de l'ambiance du cours, et donc du caractère des autres participants. D'ailleurs, le fait de traduire les hésitations ou les blancs est, selon Pointurier une tactique utilisée par les interprètes pour se protéger. En effet, si la personne sourde voit l'orateur bouger les lèvres alors que l'interprète ne traduit pas, il va rapidement se poser des questions quant à la qualité de l'interprète, et ce, même si ce que prononce l'orateur n'a pas de sens comme par exemple : « en fait... heu... mmm... comment dire...donc... ah oui j'ai... »⁴⁸ L'auteure avance alors l'idée que l'interprète en langue des signes « est investi malgré lui de deux rôles : celui d'alter ego linguistique et celui de rapporteur des événements qui se produisent simultanément à sa propre interprétation. »⁴⁹. En effet, comme elle le met en avant, le fait de traduire également l'ambiance de l'événement semble propre à la langue des signes, puisque cela n'est pas mentionné dans la littérature sur l'interprétation en langue vocale.

⁴⁶ Interprète en Langue des Signes

⁴⁷ Ibid. p. 213

⁴⁸ Ibid. p. 214

⁴⁹ Ibid. p. 213

Le troisième type d'élément contextuel signifié par l'interprète correspond aux informations sur l'orateur. Il va tout d'abord pouvoir informer que l'orateur fait de l'humour, ou rit. Pour cela, seuls les ajouts du signe « humour », ou du signe « rire » sont souvent utilisés. Cela leur permet, selon Pointurier de préciser que le ton du discours va changer. De plus, l'interprète va également donner des informations sur le débit de l'orateur, ou encore si celui-ci a un accent. En effet, un débit rapide, un accent très prononcé, le fait de lire un texte peuvent être autant d'éléments qui peuvent porter atteinte à la qualité de l'interprétation. En les signifiant, l'interprète informe la personne sourde de tous les éléments extralinguistiques qui entourent la situation de communication. Cela lui permet également de faire comprendre au destinataire que la compréhension du discours initial ne va pas être des plus simple, mais qu'il va faire de son mieux pour traduire.

Enfin, les interactions directes avec l'interprète sont aussi présentes dans l'interprétation. En effet, étant donné son positionnement proche de l'orateur, celui-ci s'adressera quelque fois directement à l'interprète pour lui poser une question ou lui apporter une précision. L'interprète sera alors amené à indiquer à la personne sourde que l'orateur s'adresse directement à lui avant de répondre. Très souvent, ces significations se font en bimodal (en langue des signes et en français oral en même temps), de manière à ce que le locuteur sourd bénéficie également des informations. Pointurier relève que ces adresses directes à l'interprète peuvent être de deux ordres. Les premières relèvent de considérations techniques, sur le niveau sonore ou sur le débit de l'orateur. Bien souvent l'interprète s'en sort par un simple « ça va » et n'est pas gêné dans sa traduction. Les deuxièmes sont visiblement plus difficiles à gérer par les interprètes. Il s'agit d'interactions impliquant plus personnellement l'interprète, avec des remarques sur le discours ou sur sa personne. Dans son corpus, l'auteure relève que les interprètes se trouvent confrontés à un paradoxe : répondre à l'orateur et donc exister dans la situation de communication, ou bien répondre à la norme majoritaire qui s'impose à eux par le code déontologique, à savoir être transparent dans la situation.

Après cette revue de la littérature sur le rôle et l'impact de l'interprète en langue des signes en situation pédagogique, nous allons désormais nous intéresser à notre corpus. Nous allons ainsi pouvoir mettre en évidence le ou les rôle(s) occupé(s) par l'interprète dans cette situation, et voir si cela a un impact sur le déroulé des échanges. Néanmoins, avant cela, il convient de s'intéresser à la méthodologie de notre recherche.

Méthodologie

1. La mise en place de la recherche et le corpus

Pour pouvoir observer le rôle et la place de l'interprète, j'ai choisi de me servir d'un corpus naturaliste : une situation d'interprétation pédagogique. Avec l'accord des participants, j'ai filmé une formation « apprentissage du français en milieu professionnel », formation d'alphabétisation que j'ai moi-même traduit tous les lundis avec un ou une collègue.

La réticence de la personne sourde à être filmée m'a contrainte, en accord avec ma directrice de recherche, 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 m'a obligée à prendre en notes toutes ses interventions au cours de la journée.

Le choix des interprètes s'est fait sur la base du volontariat. Cinq interprètes ont accepté de participer, ce qui représente un total de 35 heures de vidéos enregistrées. Durant la formation, j'ai pris des notes concernant leurs choix stratégiques, pour ensuite mener des interviews, enregistrées sur dictaphone. Celles-ci vont me permettre, lors de mon analyse, de croiser les données des observations vidéos 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 soulevés.

2. Présentation des participants

2.1. Les personnes en présence

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 français⁵⁰. 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.

2.2. Les interprètes

2.2.1. Présentation des cinq interprètes volontaires

Les interprètes interrogés ont des profils différents. En cela, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un panel hétérogène, qui, malgré son échantillon réduit est plutôt représentatif de la population des interprètes en France. Il y a quatre femmes pour un homme. Les interprètes sont issus de deux universités différentes. Voici un tableau récapitulant leur parcours.

	Année du diplôme	Ecole d'obtention
L	2009	ESIT
N	2014 (mais en poste depuis 2009)	ESIT
D	2010	ESIT
A	2008	SERAC Paris 8
R (seul homme)	2014	SERAC Paris 8

Tableau 1 : Présentation des parcours des interprètes

⁵⁰ Education basée sur la rééducation de la parole, intégrant peu ou prou la langue des signes dans ses cursus.

2.2.2. Un biais possible ?

Interprétant moi-même dans cette situation, j'appuierai également mes résultats sur ma propre expérience. En revanche, faire l'analyse de ses propres tactiques peut être biaisé, il est possible qu'inconsciemment mes choix stratégiques aient été dictés par l'objet de ma recherche. C'est pourquoi, ma propre prestation ne sera utilisée qu'en appui de celle de mes collègues. J'utiliserai la lettre E. pour faire référence à mes traductions.

2.3. La disposition des participants dans les deux salles de classe

La formation se déroule principalement dans une même salle de classe, néanmoins, l'interprète L. a traduit dans une salle différente des autres. La salle principale 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.

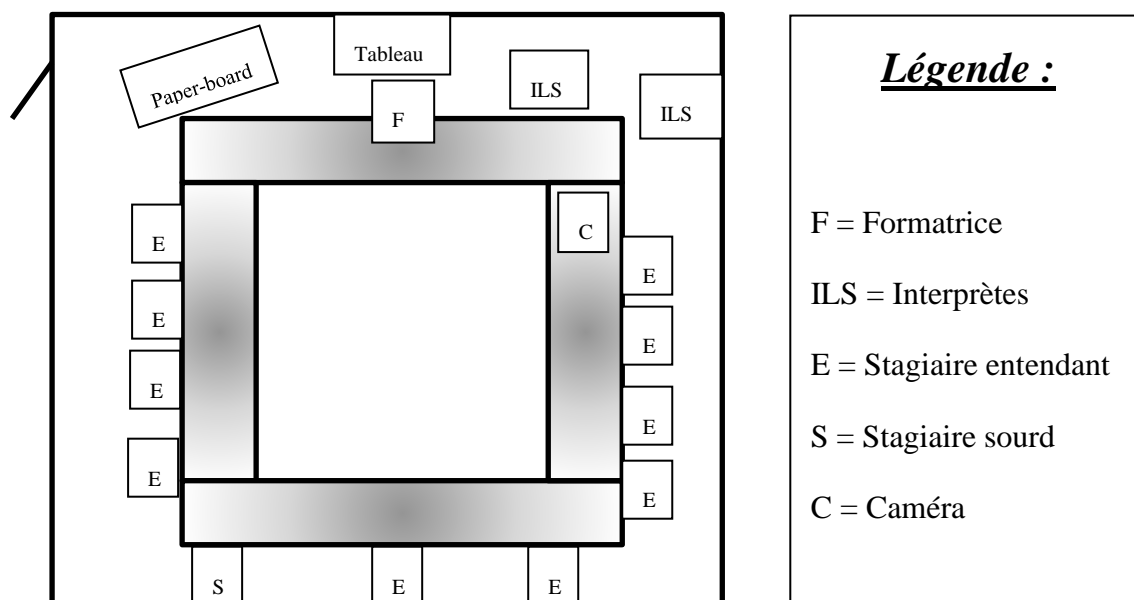


Figure 3 : Plan de la salle de formation principale

La seconde salle dans laquelle l'interprète L. a traduit est plus grande et permet plus de déplacements. Elle est seulement équipée d'un paper-board ce qui est peut être gênant pour les

interprètes car la formatrice note moins d'éléments. D'ailleurs, le fait qu'il soit éloigné des interprètes ne facilite pas le pointage. L'interprète est quant à lui à la droite de la formatrice et tourne le dos à son collègue interprète ce qui est plus gênant pour la collaboration.

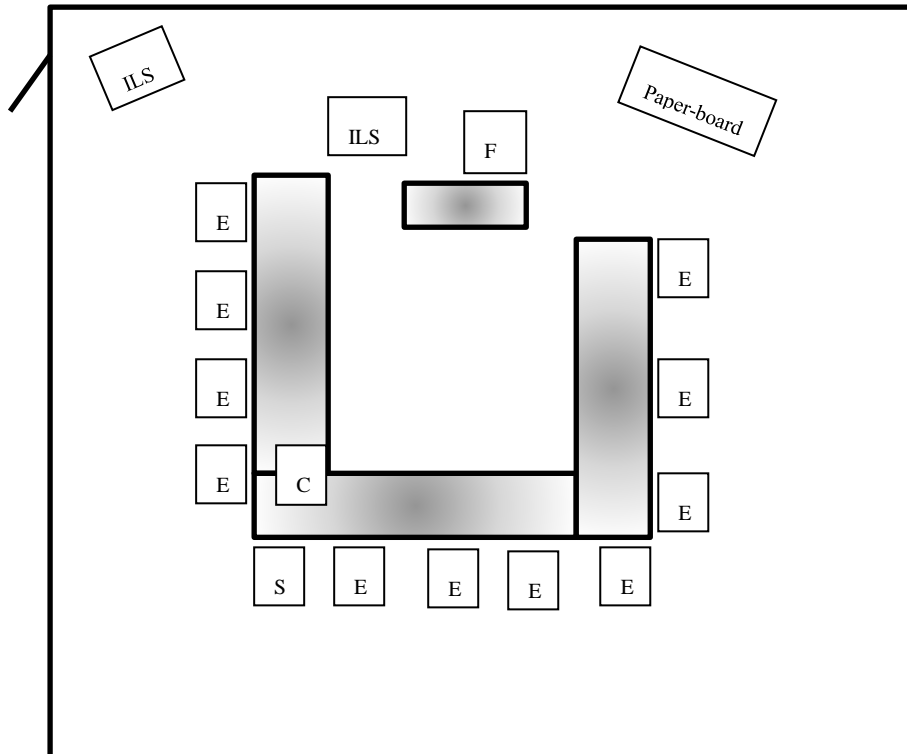


Figure 4 : Plan de la seconde salle de formation

3. La transcription du corpus

Etant donné le nombre d'heures de vidéos enregistrées (35 heures), une comptabilisation exacte des phénomènes observés ne m'a pas été possible. C'est pourquoi, en accord avec ma directrice, je m'attacherai à analyser plus précisément deux heures de formation, choisies car elles sont représentatives de l'ensemble des phénomènes rencontrés tout au long des 35 heures enregistrées. Une heure est issue du corpus de l'interprète A. et la deuxième de celui de l'interprète D. L'analyse de deux heures issues de deux corpus différents permettra de faire des comparaisons entre les tactiques utilisées lors d'exercices différents. En effet, la partie analysée chez l'interprète A. porte sur un exercice de phonétique et de dictée, alors que celle analysée chez l'interprète D. porte sur un exercice de lecture et de grammaire. Il sera intéressant alors de voir les similitudes et les différences dans les tactiques utilisées par les interprètes pour poursuivre la visée pédagogique du discours.

Je m'appuierai ensuite sur des exemples significatifs pour mener à bien mon analyse. Seuls ces exemples seront retranscrits en annexes. Le choix des éléments analysés a été fait selon la revue de la littérature précédemment présentée, et selon les phénomènes récurrents apparaissant dans l'interprétation.

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 spatialisants de la langue.

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

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

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

ILSR : [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 vers la 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 ceux-ci s'expriment 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 caractère normal tous les éléments qui relèvent de la communication non verbale (hochement de tête par exemple, ou froncement de

sourcil), qui participent également du discours. Enfin, on trouvera entre parenthèse 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.

Une initiale est rajoutée à chaque interprète de manière à les différencier. On a donc : ILSA, ILSL, ILSN, ILSR, ILSD et ILSE pour mes 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.

Les interviews, quant à elles, représentent un total d'une heure et deux minutes. Ces dernières ont en revanche été entièrement retranscrites pour permettre une meilleure utilisation des données. Puis, les réponses des participants ont été classées selon les différents thèmes abordés⁵¹. Chaque énoncé de l'enquêteur (E) ou de l'interprète (ILS) ont été numérotés 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, ILSL, ILSN, ILSR et ILSD. En ce qui concerne ma propre prestation je m'appuierai sur mon souvenir de ce qui a motivé ma prise de décision stratégique au moment de la traduction.

⁵¹ Annexe 39

Analyse des données

L'analyse du corpus a permis de mettre en évidence les divers rôles occupés par l'interprète, ce qui vient affiner ce qui a déjà été trouvé dans les premiers travaux de Pointurier. Celui-ci est tour à tour gestionnaire des tours de parole, gestionnaire du bon déroulé de la situation de communication, collaborateur à part entière de la situation, et également gestionnaire des enjeux de la situation de communication. Pour mener à bien ses différents rôles, l'interprète utilise diverses tactiques de manière à minimiser son impact sur la situation de communication.

Lorsqu'il occupe le rôle de gestionnaire des tours de parole, nous avons pu observer que l'interprète ne traduit pas tous les échanges et n'interrompt généralement pas les locuteurs pour les faire répéter. Néanmoins, certains tours de parole sont à son initiative, de manière à répondre à une sollicitation qui lui a été faite directement par un des participants.

	Pourcentages pour l'interprète D.	Pourcentages pour l'interprète A.
Chevauchements de parole non traduits	62,5%	47,37%
Non traduction en cas d'incompréhension d'un participant	46,67%	13,64%
Attente du sens avant de traduire	20%	36,36%
Réponse directe à la personne qui l'a sollicité	50%	76%

Tableau 2 : La gestion des tours de parole

Ces résultats nous permettent de nous demander quel rôle joue l'interprète dans la gestion des tours de parole, et quel est l'impact des tactiques qu'il utilise pour mener à bien cette mission.

Dans le corpus que nous avons analysé, il apparaît que ce rôle de gestionnaire des tours de parole amène l'interprète à créer une relation de confiance avec les participants à la situation de communication. C'est pourquoi, il est intéressant de se pencher sur ce second rôle occupé par l'interprète : celui de collaborateur.

	Nombre d'occurrences chez l'interprète D.	Nombre d'occurrences chez l'interprète A.
S'entraider entre collègues	3	4
Collaborer avec la formatrice	2	3
Collaborer avec le locuteur sourd	4	8

Tableau 3 : La collaboration dans la situation de communication

Nous nous sommes demandé dans quelles situations l'interprète collabore avec les participants et quelles sont les tactiques qu'il utilise pour cela. De plus, nous nous sommes interrogés sur son impact dans la situation de communication lorsqu'il ne semble pas collaborer.

Dans un troisième temps, notre corpus a révélé que l'interprète est également un gestionnaire de la situation de communication. En effet, les deux interprètes font apparaître dans leur traduction ce que Pointurier nomme les indications contextuelles : les changements d'orateur, leur débit, leur accent, ainsi que tous les bruits extérieurs pouvant interrompre la traduction (téléphone, quelqu'un frappant à la porte, ...). Lors des deux heures analysées, l'ambiance de la formation n'a pas été particulièrement spécifiée par les interprètes. En revanche, les changements d'orateur sont très présents, puisque, grâce à diverses tactiques, l'interprète D. se réfère 51 fois aux divers orateurs et l'interprète A. 61 fois. De plus, la présence physique de l'interprète dans la situation de communication l'amène à répondre aux attentes de

cette dernière. C'est pourquoi nous nous sommes demandé en quoi ce rôle de gestionnaire de la situation de communication peut avoir un impact sur les échanges ?

Enfin, il est apparu lors de l'analyse du corpus que ces trois rôles permettent à l'interprète d'occuper le rôle de gestionnaire des enjeux de la situation de communication. En effet, s'agissant d'une formation d'apprentissage du français, les interprètes sont amenés à utiliser des tactiques n'entravant pas la visée pédagogique du discours. En effet, durant les divers exercices, l'objectif de l'enseignante est de permettre aux stagiaires d'acquérir des notions de français en grammaire, conjugaison, orthographe ou encore lecture. Il est alors nécessaire pour les interprètes de garder cette visée dans leur traduction, pour ne pas porter atteinte à la situation. C'est pourquoi, ils doivent faire face notamment au problème du vide lexical. Il apparaît alors que, dans 52,1% des cas, l'interprète A. n'utilise pas une seule tactique pour faire référence au concept, mais plusieurs : emprunt adaptatif (signe existant investi d'un nouveau sens⁵²) ou signe lexicalisé (signe reconnu comme faisant partie de la langue des signes) accompagné d'une labialisation (prononciation du mot français sans voix) ou d'une dactylogogie (épellation du mot dans l'espace de signation), voire les deux. Cela se retrouve également chez l'interprète D. Il est alors intéressant de se demander pourquoi les interprètes utilisent diverses tactiques pour une seule et même notion. Il semblerait que cela permette une poursuite de la visée pédagogique du discours : l'apprentissage du français. C'est pourquoi, nous nous sommes demandé comment l'interprète, de par ses tactiques, joue un rôle de gestionnaire des enjeux de la situation de communication, et en quoi ces tactiques peuvent avoir un impact dans le déroulé des échanges.

Nous allons désormais voir que l'interprète est un gestionnaire des tours de parole, avant de s'attarder sur son rôle de collaborateur à la situation de communication, permettant la co-construction du discours et la minimisation de son impact. Dans un troisième temps, nous nous pencherons sur son rôle et son impact dans la gestion de la situation de communication, pour terminer par celui de gestionnaire des enjeux de la situation.

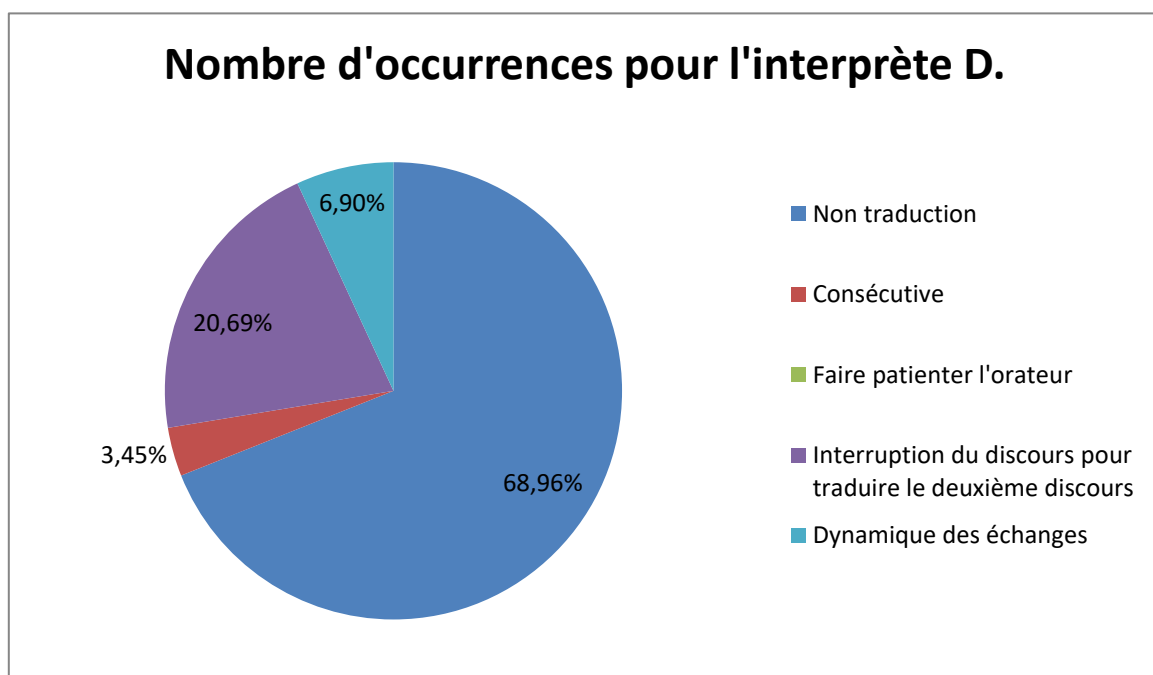
⁵² Ibid. p. 4

1. La gestion des tours de parole

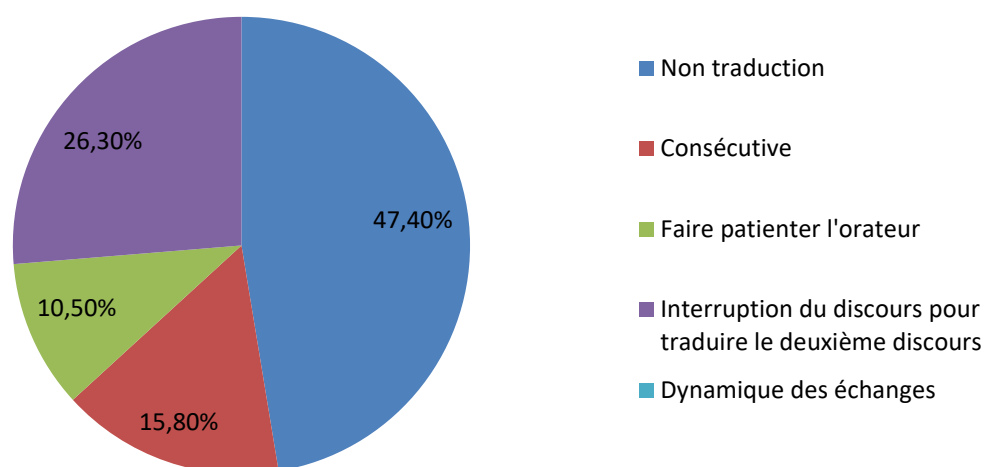
Comme nous avons pu le voir en partie théorique, nombreux sont les auteurs qui précisent que l'interprète a un rôle prépondérant dans la situation, celui de gestionnaire des tours de parole. Si les participants s'expriment en même temps, il peut être amené à les interrompre, à retenir une partie du discours pour la traduire ensuite, ou tout simplement à omettre un élément. Il peut alors être amené à s'exprimer en son nom pour pouvoir réguler la situation : il peut interrompre le discours en cas d'incompréhension ou répondre à une sollicitation directe par exemple.

1.1. Les chevauchements de parole

Comme dans toute situation, qu'elle soit interprétée ou non, les discours se chevauchent, certains orateurs coupent la parole d'autres et inversement. Néanmoins, lorsqu'il y a traduction, ces chevauchements de parole deviennent difficiles à gérer pour l'interprète. C'est pourquoi, il est intéressant de voir comment les différents interprètes gèrent cette difficulté dans cette situation. Si l'on se penche tout d'abord sur les tactiques utilisées par les interprètes A. et D., nous pouvons voir qu'elles sont diverses :



Nombre d'occurrences pour l'interprète A.



Nous observons ici le fait que les deux tactiques les plus utilisées sont : la non-traduction et le fait d'interrompre le discours original pour traduire l'intervention d'un autre locuteur. La première tactique est utilisée par les deux interprètes lorsque plusieurs stagiaires entendants s'expriment en même temps et que tous ne sont pas audibles ou compréhensibles. Elles se concentrent alors principalement sur le discours original et sur les réponses les plus audibles. D'ailleurs, lorsqu'une question est posée par l'enseignante à laquelle plusieurs stagiaires répondent en même temps, une seule réponse est traduite par les interprètes. La seconde tactique quant à elle est utilisée principalement lorsque le locuteur sourd et la formatrice s'expriment en même temps. A ce moment-là, les interprètes arrêtent de traduire vers la langue des signes pour traduire le locuteur sourd vers le français. Ces deux tactiques semblent apporter une déperdition d'information étant donné qu'une partie du discours n'est pas traduite. Pour ce qui est de la tactique de la non-traduction, il est important de noter que cette déperdition semble moindre, l'information principale étant transmise, seules quelques informations secondaires sont absentes. Néanmoins, ce qui semble plus préjudiciable est l'absence de traduction de l'ambiance de la formation. En effet, en ne traduisant pas tous les échanges, le locuteur sourd ne peut se rendre compte que tous les participants s'expriment en même temps. D'ailleurs il est important de noter ici qu'il est de mise, en interprétation en langue des signes, lorsque tout le monde s'exprime en même temps d'en informer le locuteur sourd grâce à un signe signifiant que des discours se chevauchent. On peut alors noter que dans ces deux passages, à aucun moment les interprètes n'ont utilisé ce signe pour informer le locuteur sourd de la situation.

Néanmoins, pour ce qui est de la deuxième tactique, la déperdition d'information est à prendre en compte. En effet, en décidant de traduire le locuteur sourd, les interprètes ne traduisent plus le discours de la formatrice, et celui-ci est rarement repris en consécutive par la suite.

Il convient désormais d'analyser plus précisément les tactiques utilisées par les interprètes.

1.1.1. Tous les chevauchements de parole ne sont pas traduits

On peut observer que R⁵³, prend le parti de ne pas traduire certains chevauchements de parole :

« **F** : [...] si j'y pense, la semaine prochaine, donc on va dire que je vais y penser, classez votre

SE 1 :

ILSR : [...] [SAIT] [SI] [DATE] [SEMAINE] [PROCHAINE] [ESSAYE] [RAPPELLE]

F : classeur donc je vérifierai votre classeur. Alors je vous le redis parce que c'est vrai que

SE 1 : **Normalement il est classé hein !**

ILSR : [VA VA][ESSAYE][CLASSEUR][RANGE][IL FAUT][MOI][CONTRÔLE][VA VA] »

Dans cet extrait, il prend le parti de ne pas traduire un stagiaire entendant qui s'exprime. Cette omission semble anodine. Néanmoins, il est important de noter que la formatrice alors qu'elle présente la manière de ranger un classeur s'adresse particulièrement à ce stagiaire-là car son classeur est désordonné. Vient ensuite un moment d'échange informel où elle-même ainsi que les autres stagiaires le taquent quant au rangement de son classeur. Le fait donc qu'il le définisse comme « classé » participe à l'ironie de la situation et donc au contexte extralinguistique. Néanmoins, il est probable que, concentré sur le discours de la formatrice, l'interprète ne l'ait pas entendu. Une autre réponse possible à cette omission pourrait être le fort accent du stagiaire entendant, très difficile à comprendre.

⁵³ Annexe 1

Une stratégie possible pour gérer les chevauchements de discours est donc d'omettre volontairement ou non un tour de parole. En revanche, une certaine déperdition d'information linguistique et / ou extralinguistique est associée à cette stratégie. Pour faire face à cela, les interprètes ont donc parfois recours à la traduction en consécutive.

1.1.2. La traduction « en consécutive »

Dans un autre extrait, l'interprète R.⁵⁴ prend au contraire le parti de traduire les chevauchements de parole en consécutive. En effet, le locuteur sourd s'exprime, alors que la formatrice continue son discours. Ne pouvant pas traduire vers la langue des signes et vers l'oral, il fait le choix d'écouter la phrase du locuteur sourd avant de la traduire. Pour cela il interrompt sa traduction vers la langue des signes pour traduire vers le français, même si cela lui fait omettre une information dans sa traduction de la formatrice.

« **F** : Le tableau avec les sons, les lettres et les sons [a], [e], [i], [ɛ], au début. Il y a

SS : **[IL FAUT] [RANGE] [POUR]**

ILSR : [CHANGE] [JAMAIS] [FICHE] [TABLEAU] [SAIT] [SON] [A]

F : une quinzaine de fiches, ça ça doit être au début, pas perdues dans votre classeur.

SS : **[MÉLANGE] [PAS]**

ILSR : [ET][I][DÉBUT](oui) **Chaque fois il faut ranger qu'il soit bien au niveau du rangement.** »

Cette stratégie est très intéressante puisqu'elle permet d'éviter ce que nous avons vu plus haut, à savoir l'omission d'une partie du discours. Cependant, lorsque l'on interprète en consécutive, il est possible que l'orateur continue à s'exprimer. Il faut se souvenir d'un discours précédemment énoncé tout en écoutant et retenant le discours en cours ce qui est un exercice coûteux. De plus, l'interprète doit rattraper le discours en cours et donc abrégé certains propos.

⁵⁴ Annexe 1

Une autre technique permet d'éviter tout ça, il s'agit de la tactique suivante, à savoir : faire patienter l'orateur.

1.1.3. Faire patienter un des orateurs quelques instants

L'interprète E.⁵⁵ utilise une autre tactique lors de la gestion des tours de parole. Ainsi dans l'exemple ci-dessous, occupée à écouter le discours de la formatrice, elle n'a pas la disponibilité cognitive à ce moment-là pour traduire le stagiaire sourd. Elle fait le choix de le faire patienter grâce à un geste signifiant « attends ». En effet, la question ne porte pas directement sur le discours de la formatrice, mais sur l'incompréhension d'un exercice. C'est pourquoi l'interprète prend ici le parti de lui demander d'attendre le temps que la formatrice termine. Or, concentré sur son travail, le stagiaire oublie sa question, et celle-ci ne sera donc pas traduite.

« F : Pour tout le monde, l'internet, les applications, comme vous vous en êtes rendu compte

SS

[VEUT DIRE]

ILSE : [CHACUN](appelle le sourd) [INTERNET] [APPLICATIONS]

F : pour ceux qui l'utilisent un petit peu, ça évolue tout le temps. Tous les jours ça évolue.

SS : **[QUOI] [MAS...]**

ILSE : [TOUS LES JOURS] **(attends attends)** [APPLICATIONS] [TOUS LES JOURS] »

Cette tactique est intéressante puisqu'elle pourrait éviter les omissions de discours. Cependant, nous voyons ici, que la question n'a pas non plus été traduite. En effet, le risque avec cette tactique est d'oublier ou de ne pas trouver le moment pour que le locuteur désireux de s'exprimer puisse le faire. Une autre technique est utilisée à savoir interrompre le discours en cours.

⁵⁵ Annexe 2

1.1.4. Interrompre l'interprétation du discours original pour intégrer le deuxième discours

Dans un autre exemple⁵⁶, lorsque le stagiaire sourd s'exprime en même temps que la formatrice, une des interprètes prend le parti d'interrompre sa traduction vers la langue des signes pour traduire l'intervention du stagiaire sourd tout en reprenant par la suite la traduction du discours de la formatrice. Cela semble faisable car l'intervention du stagiaire sourd est très courte. Il ne semble donc pas difficile pour l'interprète d'intégrer au sein de sa traduction vers la langue des signes cet élément, plutôt que de le traduire en consécutive ou que de le laisser de côté. En effet, le locuteur sourd intervient quant à l'orthographe du mot « pause » dans l'expression « pause-café » et ne donne que deux lettres : « [A] [U] ». C'est pourquoi, il est possible pour l'interprète de traduire cela sans perdre d'éléments des deux discours.

« F : Ensuite, la “pause café” Ce n'est pas un « o » en fait. Il y a deux [poze]

SE 1 : « o » « s » « e »

SS

ILSA : [PAUSE] [CAFÉ](pointage S) [P][O][S][E] (pointage S) (non)

F : “La pose” avec un “o” comme vous dites c'est quand vous faites la pose d'une fenêtre [...]

SE 1 :

SS : [A] [U]

ILSA : [2][MOT MOT][P][O] C'est “AU.” [S][E][EXEMPLE][P][O][S][E][EXEMPLE] [...] »

1.1.5. Traduire la dynamique des échanges

Enfin, le dernier exemple de tactique que nous présenterons ici est une des tactiques utilisées par l'interprète A⁵⁷. Dans le discours plusieurs stagiaires parlent en même temps que la formatrice. L'interprète semble alors prendre le parti d'essayer de traduire la dynamique des

⁵⁶ Annexe 3

⁵⁷ Annexe 4

interactions. Pour cela, elle signifie au locuteur sourd que plusieurs stagiaires s'expriment en même temps en utilisant la technique du pointage sans pour autant traduire l'intégralité des échanges.

« F : En général c'est le soir oui. Parce que les gens travaillent la

SE 1 : *En général c'est le soir ?*

SE 2 :

ILSA : (pointage SE) [SOUVENT] [SOIR] [POURQUOI] [JOURNÉE]

F : journée.

Je sais pas. Mais c'est... plus...

SE 1 : *Il y en a qui peuvent passer le matin. Ça dépend parce qu'il y en a si*

SE 2 :

ILSA : [CONTRAINTE] [TRAVAIL] [PEUT ÊTRE] (pointage SE) [MATIN] [CA]

F :

Oui oui, après c'est sans doute

SE 1 : *on te dit "je suis pas là à telle heure", il faut repasser.*

SE 2

ILSA : DÉPEND] (pointage formatrice) [SAIS PAS] (pointage SE) [EXEMPLE] [DIT]

F : écrit sur le papier que vous allez recevoir.

SE 1 :

SE 2 : *Il y a écrit une heure à laquelle ils passent le soir pour prévenir les*

ILSA : [DÉSOLÉ] [MOI] [TRAVAIL] [CONTRAINTE][IL FAUT][HEURE] [PRÉCIS]

F :

SE 1 : *Il y a beaucoup de gens qui font ça... ils préviennent au moins on sait.*

SE 2 : *gens qui travaillent.*

C'est mieux quand les gens

ILSA : [PEUT ÊTRE] [ARRANGE] [OUI] (pointage SE) [CA DÉPEND] [POURQUOI] [JE]

F :

SE 1 : *Parce que comme ça des fois...*

SE 2 : *passent le soir. A 19h, 20h, parce que les gens ils travaillent, il y a personne à la*

ILSA : SUIS] [TRAVAIL] [CONTRAINTE] **(pointage SE)** [MIEUX][SOIR] [EXEMPLE]

F :

SE 1 :

SE 2 : *maison.*

ILSA : [7H] [SOIR] [8H] [SOIR] [POURQUOI] [JOURNÉE] [PAS LÀ] [TRAVAIL] [CHEZ]

Néanmoins, lors de son interview⁵⁸, cette interprète dit traduire ce qu'elle entend en premier, ce qui peut justifier le fait qu'elle ne traduise pas tous les échanges. De plus, comme elle le dit, lorsqu'ils interviennent en même temps, elle préfère traduire les informations pertinentes :

« **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.** »

Il est important de noter ici que cette interprète se place comme ayant des choix de traduction à faire lorsqu'elle traduit. En effet, dans les passages que nous avons soulignés, elle nous montre bien que le travail de l'interprète est un travail subjectif, puisque c'est lui qui « choisit les informations pertinentes » à traduire lorsque les discours se chevauchent.

Ainsi, il est bien visible que chaque interprète utilise diverses tactiques pour gérer les chevauchements de parole, selon leur pertinence à l'instant T. Le professionnel est donc loin de l'écho linguistique, ses possibilités d'action étant nombreuses.

⁵⁸ Annexe 34

La gestion des tours de parole ne s'arrête pas à la gestion des chevauchements de discours. En effet, il peut arriver que l'interprète n'ait pas compris un des participants, et qu'il doive choisir une tactique adéquate pour gérer cette incompréhension.

1.2. La non-compréhension d'un des participants

Dans tout échange, qu'il soit interprété ou non, il arrive que les participants ne se comprennent pas pour plusieurs raisons : le vocabulaire utilisé qui n'est pas partagé par les deux locuteurs, un accent prononcé, une gêne due à un élément extralinguistique, etc. Néanmoins, il peut arriver que l'interprète lui-même ne comprenne pas ce qui est dit. Il utilise alors diverses tactiques pour mener à bien, malgré tout, sa traduction. Quelles sont donc les tactiques mises en place par les interprètes lorsqu'ils ne comprennent pas un des participants ? Tous les interprètes se sont trouvés confrontés à cette difficulté mais selon la situation les mêmes tactiques n'étaient pas utilisées.

Nous pouvons tout d'abord nous arrêter sur les tactiques utilisées par les interprètes A. et D. :

	Nombre d'occurrences pour l'interprète D.	Nombre d'occurrences pour l'interprète A.
--	--	--

	Formatric e	Locuteu r sourd	Stagiaires entendant s	Formatric e	Locuteu r sourd	Stagiaires entendant s
Ne pas traduire			7	1		2
Interrompre et demander de répéter					1	
Attendre			3	2	1	5
Traduire malgré l'incompréhensio n			1		1	3
Synthétiser la question et la réponse			1			2
Reformulation du locuteur					4	
S'aider du support écrit		1	2			
Total		1	14	3	7	12
Total global		15		22		

Tableau 4 : La gestion de la non-compréhension d'un participant par l'interprète

Il apparaît tout d'abord que les deux tactiques les plus utilisées sont différentes chez ces deux interprètes. Dans 7 situations d'incompréhension, l'interprète D. ne traduit pas les discours des stagiaires entendants, et ne traduit que la réponse apportée par la formatrice, alors que l'interprète A. utilise dans 8 situations la tactique de l'attente. Celle-ci consiste en voir si elle saisit le sens grâce à la réponse apportée par la formatrice, ou si la suite du discours lui permet d'en comprendre le début. Il est également important de noter ici que le fait de demander de

répéter n'apparaît qu'une seule fois dans ces deux heures de corpus, et est à destination du locuteur sourd, alors que la majorité des discours incompris sont à l'origine des stagiaires entendants. Il est alors intéressant de se demander pourquoi cette tactique n'est pas utilisée à leur égard. Comme nous allons le voir ci-dessous, il est possible que cela soit dû à leurs difficultés en français, les interprètes ne souhaitant pas que leur présence dans la situation de communication n'impacte leur comportement. L'interprète a donc ici un rôle social : mettre en avant les difficultés de français d'une personne face au groupe serait une maladresse sociale. L'interprète agit alors en fonction de ses valeurs et de son éthique.

Nous allons désormais nous pencher plus en avant sur quelques-unes des tactiques utilisées par les interprètes, à savoir la non traduction et l'attente, les deux plus utilisées, ainsi que le fait d'interrompre un participant pour lui demander de reformuler et le fait d'utiliser le support pédagogique pour appréhender le sens du discours.

1.2.1. *Ne pas interrompre le discours original*

« F : [...] »
 SE 2 : On dit pas [te]
 ILSL : [...]

F : Vous ne buviez pas de lait. On dit pas de [te] c'est ça ?
 SE 2 : On dit pas [te] de [te] là-bas à la fin.
 ILSL : [BOIRE] [P][A][S] [D][E] [LAIT] (*pointage S*) (regard interrogateur) [THÉ] ?

F : A la fin de quoi ? Ah on le prononce pas, non on le dit pas. On dit [le].
 SE 2 : De « lait »
 ILSL : (regard interrogateur et regarde le tableau) [PARDON] [L][A][I][T] [T] [DIT] [PAS]

L'interprète L.⁵⁹, choisit de continuer de traduire malgré son incompréhension, sans interrompre le locuteur. Elle signe le « thé » et non le « T », ce qui n'est pas une erreur en soi,

⁵⁹ Annexe 5

la formatrice ayant aussi compris « thé ». Cela permet donc de faire passer au stagiaire sourd le fait que les difficultés rencontrées par les interprètes concernant les accents des stagiaires entendants le sont aussi par la formatrice.

Lors du visionnage de la vidéo, on voit très clairement que l'interprète n'a pas compris le discours, mais qu'elle fait malgré tout le choix de continuer à traduire et de ne pas interrompre le locuteur. Or au cours de différentes interviews il est ressorti que les interprètes ne souhaitaient pas interrompre trop souvent les locuteurs entendants afin de ne pas les mettre face à leurs difficultés en français. Il est probable que ce soit ce qu'il s'est passé ici.

« **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 à face à ses difficultés**. »⁶⁰

On retrouve cette même intention de ne pas mettre les stagiaires entendants mal à l'aise dans l'interview de l'interprète N⁶¹. :

« **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 tactique de ta part ?

ILSN11 : 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.

⁶⁰ Annexe 36

⁶¹ Annexe 37

1.2.2. L'attente

Face aux accents très prononcés ou à des structures grammaticales inédites, les interprètes optent aussi pour l'attente. Ainsi, ils laissent la possibilité à l'enseignante de reformuler ou non les propos des stagiaires. Cela leur permet donc encore une fois de ne pas interrompre le discours et de ne pas mettre les stagiaires face à leurs difficultés, tout en n'omettant pas d'éléments dans leur traduction. On retrouve cette tactique chez l'interprète D.⁶² qui dans le passage suivant ne comprend pas ce que dit une des stagiaires.

« F :	Oui	Oui.
SE 1 :	<i>Le sujet c'est Laure. Laure déjeune. L'action c'est « il a à</i>	
ILSD :		
<hr/>		
F :	Alors, qui est-ce qui déjeune, c'est Laure, oui.	Après, je ne vous ai
SE 1 :	<i>elle » c'est ça ?</i>	
ILSD :	<i>(pointage SE) [L] [SUJET] [L] [MANGE] (regard)</i>	
<hr/>		
F :	pas suivie, je vous ai perdue.	
SE 1 :		
ILSD :	interrogateur [QUI] [MANGE] [QUI] [SUJET] [PERSONNE] [L] <i>(pointage SE)</i>	
<hr/>		
F :	Vous êtes	
SE 1 :	<i>L'action c'est « il a »... « il a... » c'est quoi déjà... Il a contact... content...</i>	
ILSD :	[FLOU] <i>(pointage SE + oreille tendue)</i>	
<hr/>		

F : sur la 2^{ème} phrase là ? La 2^{ème} phrase c'est « quittent » : « les enfants quittent »

⁶² Annexe 6

SE 1 :

« *Les enfants*

ILSD : [2^{ÈME}] [PHRASE] [CA] ? [2^{ÈME}] [PHRASE] [QUITTER] [Q][U][I][T][T][E][N][T]

F :

SE 1 : *quittent* » « *Les enfants quittent la classe* ». *C'est la classe qui fait le, non ?*

ILSD : [ENFANT] [Q][U][I][T][T][E][N][T] [LES] [ENFANT] [QUITTER] [CLASSE] »

Les passages encadrés sont révélateurs de la non-compréhension de l'interprète. Si la première fois elle s'appuie sur l'intervention de la formatrice, la deuxième fois elle tente de comprendre le discours de la stagiaire, n'y parvient pas et reprend alors sa traduction de l'enseignante. Lors de son interview⁶³, l'interprète justifie son premier choix en précisant que la formatrice n'avait pas compris non plus, laissant le soin à cette dernière d'interrompre ou pas.

« **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.

ILSD10 : 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.** »

En revanche, elle n'aborde pas dans son interview le cas de l'omission (son deuxième choix). Comme précédemment, peut-être qu'elle ne souhaite pas mettre la stagiaire face à ses difficultés en l'interrompant.

1.2.3. Demande de reformulation

⁶³ Annexe 35

L'interprète D.⁶⁴, comme la plupart des interprètes, se retrouve confrontée à la non-compréhension du stagiaire sourd. Elle décide alors de le faire répéter car elle ne voit pas où il veut en venir. Pour cela, elle l'interrompt grâce à un « pardon », le stagiaire reprend alors de lui-même son intervention. La communication non verbale est ici très parlante car on comprend tout de suite que l'interprète ne saisit pas le sens du discours la première fois.

« F : [...] « Hydrater », l'hydratation, c'est l'eau, il faut garder l'eau dans la peau, il faut

SE 1 :

SS :

ILSD : [...] [H][Y][D][R][A][T][E][R]

F : mettre des crèmes. Et enfin, dernier conseil ?

SE 1 : *Déjà on est où là ?*

SE 2 :

SS : [EXEMPLE] [CRÈME] [N][I][V][E][A] [N][I][V][E][A]

ILSD : [VEUT DIRE] [EAU] **Pardon.** (regard interrogateur) **[PARDON]** **N. veut...**

F : La crème Nivéa par exemple. Ça existe c'est très efficace.

SE 1 :

SS : **[BON] [PROTÉGER] [FROID]**

ILSD : **(sourit) Ah**, la crème Nivéa par exemple. [EXEMPLE] [CA] C'est ça ? [...] »

Dans ce court passage, les éléments encadrés permettent tout d'abord de voir le rôle de la communication non verbale qui nous donne des indications sur la compréhension de l'interprète. De plus, il est visible que l'interprète s'adresse à la formatrice pour signifier son incompréhension. La formatrice cesse son discours un court instant, le temps pour l'interprète de saisir le sens de l'intervention du locuteur sourd. Il n'y a donc pas surcharge cognitive. Ici, le travail de collaboration entre l'interprète et la formatrice fonctionne donc bien.

⁶⁴ Annexe 7

Ces différents exemples mettent en lumière que si les interprètes semblent avoir des scrupules à interrompre les stagiaires entendants, il semble qu'ils en aient beaucoup moins envers le locuteur sourd.

1.2.4. *Le support comme aide à la compréhension.*

Enfin, durant cette formation, quelques fois les interprètes ne comprennent pas la formatrice. Ci-dessous, un exemple dans lequel l'interprète A.⁶⁵ n'a pas compris l'objectif de l'exercice et se sert donc du support pédagogique afin de combler ce manque.

« F : Avec « Je » qu'est-ce que vous lisez pour la terminaison ? « DS »

SE 1 : *A pardon... « DS »*

ILSA : [D] [JE] [JE] [D][S]

F : Donc « DS » « Je l'attends DS de pied ferme. » Qu'est-ce que ça veut dire « Je l'attends

SE 1 :

ILSA : *(lit le document écrit)*

F : de pied ferme » ? [...]

SE 1 :

ILSA : [JE] [ATTENDRE] [D][E] [PIED] [FORT] [VEUT DIRE] [QUOI] ? »

Ce passage permet de mettre tout d'abord en lumière que la préparation est primordiale à toute traduction : cette dernière avait en effet été remise en amont. De plus, ici, le choix de l'interprète de traduire en consécutive permet à la situation de communication de se dérouler normalement.

Ainsi, il est bien visible que les interprètes agissent différemment s'ils n'ont pas compris un segment de discours. Pour cela, ils adaptent leurs tactiques à la situation et aux personnes en présence, de manière à minimiser leur impact. En revanche, il est important de noter qu'à aucun

⁶⁵ Annexe 8

moment les interprètes ne font part au locuteur sourd de la difficulté d'appréhension de l'accent des participants. En effet, la formation a démarré depuis six mois, et cette précision a déjà été donnée.

Tout comme dans notre étude, dans son ouvrage, Roy (1999) met en avant le fait que lorsque l'interprète gère les tours de parole, il est amené à s'exprimer en son nom. Comme nous venons de le voir, il peut interrompre pour faire répéter un participant, ou signifier sa non-compréhension. De plus, il doit également gérer les échanges directs entre le stagiaire sourd et lui-même. Néanmoins, notre étude met en avant le fait que l'interprète a un rôle social dans la gestion des tours de parole. En effet, comme cela a été mis en avant, souligner les difficultés de français d'une personne face au groupe serait une maladresse sociale. Ainsi, l'éthique et les valeurs de l'interprète semblent jouer un rôle primordial dans le choix de ses tactiques. Néanmoins, cette réaction n'a pas valeur de norme : dans d'autres situations, ils auraient peut-être réagi différemment.

1.3. Interaction directe entre l'interprète et le locuteur sourd

Dans cette formation, quelques fois, l'interprète est amené à répondre à une question qui lui est directement posée par le locuteur sourd, sans la traduire vers le français. Il est ressorti dans les différentes interviews que ces questions étant destinées à l'interprète, les traduire n'aurait pas été pertinent et aurait porté atteinte à la situation de communication.

1.3.1. Une discussion informelle entre le stagiaire sourd et l'interprète

Lors d'un moment informel au cours duquel la formatrice corrige des exercices, le locuteur sourd pose une question d'ordre logistique à l'interprète E. (mémoire de la caméra...)⁶⁶. Cette dernière fait le choix de répondre directement pour deux raisons. Premièrement, cela lui permet de ne pas perturber la situation de communication avec un sujet n'ayant aucun rapport avec le cours. Deuxièmement, afin de ne pas altérer la collaboration existante entre le locuteur sourd et les interprètes.

⁶⁶ Annexe 9

« F :

SS : [ENREGISTRE] [JOURNÉE] ? [COMBIEN MÉMOIRE] ?

ILSE : (oui) [PEU]

F :

SS : [COMBIEN] [TEMPS] ?

ILSE : [8] [2H] [DEMI] [2H] [DEMI] [C'EST POUR CA] [PEU]

F :

SS

ILSE : [MON AVIS] [CE SOIR] [ACHÈTE] [PLUS] [EXEMPLE] [16] [OU] [32] [PI]

F :

SS :

ILSE : [32] [LÀ] [MIEUX] [PAR] [32] [VEUT DIRE] [JOURNÉE] [COMPLET] [BON] »

1.3.2. La non-compréhension d'un terme ou d'une consigne

D'autres cas d'interaction directe entre le locuteur sourd et l'interprète se sont présentés. En effet, les stagiaires de cette formation ont des niveaux très hétérogènes et la formatrice doit souvent se concentrer sur les trois stagiaires ayant le niveau le plus faible. Le stagiaire sourd étant plus autonome, il arrive donc que les interprètes répondent directement à ses questions : demande de répétition de consigne, demande de précision de vocabulaire, etc., ce qui lui permet de progresser et de ne pas perturber la situation de communication.

« SS : [QUOI] [CA] ?

ILSL : [DEDANS] [EXERCICE] [VEUT DIRE] [POUR] [TRAVAIL]

SS : [FAIRE QUOI] [LÀ] [IL FAUT] ?

ILSL : [FRANÇAIS] [AUTONOMIE] (ILS s'avance et

SS

ILSL : regarde application) [VEUT DIRE] [EXERCICE] [FRANÇAIS] [MAIS]

SS :

ILSL : [CONSIGNE] [SAIS PAS] [PAS ÉCRIT]

SS :

ILSL : (retourne s'asseoir et discute de l'application avec sa collègue et comprend la

SS

ILSL : consigne. Revient l'expliquer au stagiaire sourd) (*appelle SS*) [VEUT DIRE]

SS

ILSL : [PHRASE] [PI] [LIT] [FAUTE] [ATTRAPER] [MOT] [CLIQUER] [PI] [LIT]

SS

ILSL : [BON] [JUSTE] [CASE] [VALIDER] [CLIQUER] [PI] [TROMPE] [DESSOUS]

SS :

ILSL : [PHRASE] [EXPLIQUER] [TROMPER] [OÙ] »⁶⁷

Lorsqu'elle a compris la consigne, l'interprète fait ici le choix de la traduire au stagiaire sourd, afin de ne pas déranger la formatrice occupée avec les autres stagiaires.

1.3.3. Incompréhension entre l'interprète et le stagiaire sourd

Ce dernier exemple⁶⁸ d'interaction directe entre le locuteur sourd et l'interprète diffère des précédents dans le sens où l'interprète se retrouve obligée d'interrompre la situation de communication. En effet, l'échange autour de l'incompréhension du stagiaire sourd dure et semble provoquer une surcharge cognitive chez l'interprète.

« **F** : « Tiens ta langue ». Ça veut dire quoi « tiens ta langue » ?

Et donc si

⁶⁷ Annexe 10

⁶⁸ Annexe 8

SE 1 : *qui ne parle pas*

SE 2 :

SS :

ILSA : [T][I][E][N *pointé*] [S] [TON] [LANGUE] [VEUT DIRE] [QUOI] ? [ATTRAPER]

F : on choisit dans ce qui est proposé là ? « Ne dis rien », le A. Le 3, euh

SE 1

SE 2 : « *Ne dis rien* »

SS

ILSA : [TON] [LANGUE] [VEUT DIRE] [QUOI] ? [PARLE] [PAS] [TAIS TOI] [A]

F : pardon, le 4 : « Il agit toujours à tête reposée ». C'est le verbe « aggggggir », catégorie

SE 1 : « *gir* »

SE 2

SS : [3^{ÈME}] [QUOI] ?

ILSA : [LIEN] [A] [4^{ÈME}] [LUI] (oui oui) [3^{ÈME}] [A] [LIEN]

F : numéro ? 2, verbe en « IR ». Donc « il », terminaison ? Comment vous dites ?

SE 1 : 2 ? « *T* ».

SE 2

SS : [COMPRIS] [PAS] [FAIRE QUOI] ?

ILSA : *On a un petit*

F : « T », « T ». Sur ?

SE 1 : « *T* »

SE 2

SS

ILSA : *problème avec N. On... On a un petit problème avec « tiens ta langue », en fait,*

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [VEUT DIRE] [NUMÉRO] [3] [ATTRAPE] [TON] [LANGUE] [VEUT DIRE]

ILSA : Ça veut dire numéro 3 tiens ta langue ça veut dire

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [A][B][C][D] [A] [3] [LIEN] [SENS] *Je ne suis pas sûre qu'il ait saisi le coup de*

ILSA : A B C D A 3 Sens

F : Il y a deux choses à faire

SE 1

SE 2

SS : [PAS] [FAIT] [RELIER] [CA] [PAS] [FAIT]

ILSA : *relier les phrases entre elles* (pointage formatrice) *Parce que j'avais pas fait*

F : D'accord. Donc pour la 3, « Il agit » avec un « T » donc

SE 1

SE 2

SS

ILSA : ça. J'avais pas fait le relier comme ça. [EXERCICE] [2] [1] [VERBE]

F : toujours à tête reposée, ça signifie ?

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [CONJUGAISON] [APRÈS] [LIEN] [LIEN] »

Elle revient d'ailleurs sur cette situation lors de son interview⁶⁹.

« **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. Néanmoins, nous comprenons dans la suite de son interview qu'elle n'est pas pour autant synonyme d'invisibilité. 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 », même si elle l'accompagne du mot « transparence ».

« **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

⁶⁹ Annexe 34

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 pris 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 interview⁷⁰. 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 » :

« **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 ?

ILSR4 : 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. »

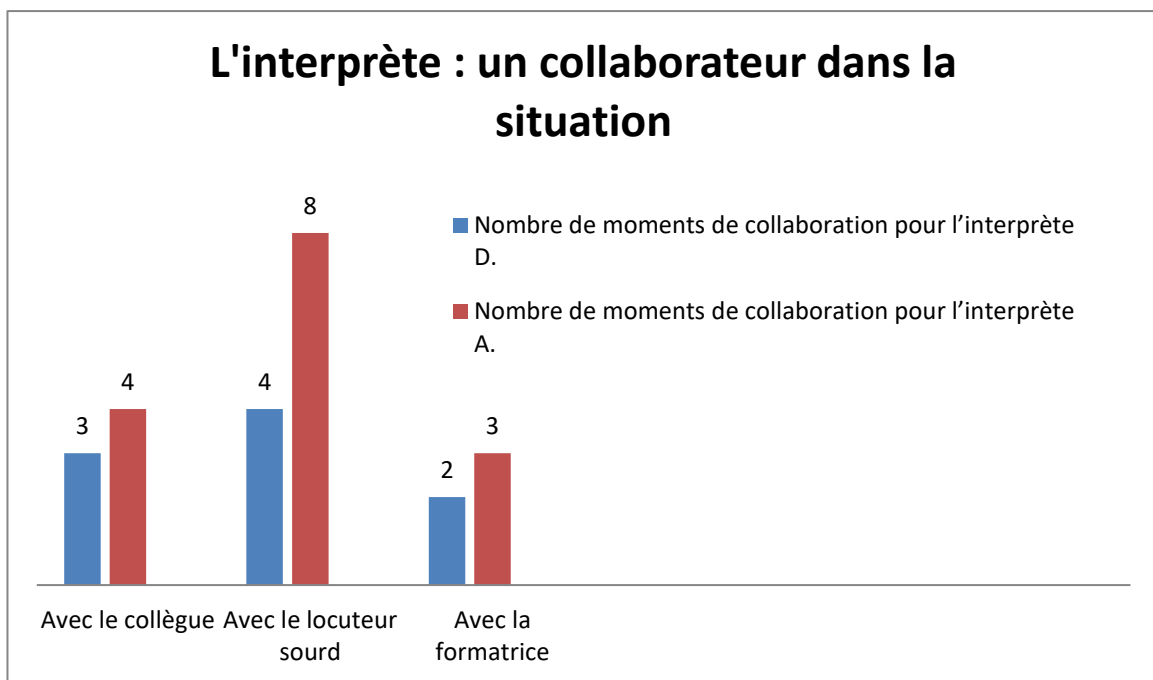
Ainsi, répondre directement au stagiaire sourd semble être plus bénéfique dans certains cas pour la situation de communication. Il paraît donc nécessaire pour certains interprètes de prendre en compte cette dimension, et de ne pas se contraindre à traduire certains échanges, si cela ne leur semble pas nécessaire. Quand il s'agit de répondre au stagiaire sourd sur des difficultés liées à la traduction, cela peut relever d'un travail de collaboration avec l'utilisateur pour lequel on traduit. Néanmoins, comme nous allons le voir désormais, la collaboration ne se fait

⁷⁰ Annexe 38

pas uniquement avec le stagiaire sourd. D'autres formes de collaboration semblent se mettre en place dans la situation, pour permettre à chacun d'atteindre son objectif de communication.

2. Un travail de collaboration

Lorsque l'on pense à un travail collaboratif en interprétation, on pense à la collaboration entre interprètes. Il est vrai que cela est important pour le bon déroulé de l'interprétation. Néanmoins, nous verrons qu'elle ne s'arrête pas là et passe également par une collaboration entre l'interprète et les différents participants. C'est ce que Seleskovitch nomme le trilogue (1968). Il est d'ailleurs intéressant de noter que, dans les deux heures de corpus que nous avons analysé, les trois versants de la collaboration sont présents.



Ces résultats permettent de mettre en avant le fait que, si l'on met de côté la collaboration avec le collègue interprète qui ne relève pas tout à fait du même enjeu (gestion du connu partagé, entraide sur les codes linguistiques et entraide en cas d'incompréhension d'un locuteur) la collaboration avec le locuteur sourd semble plus présente dans les deux corpus que celle avec la formatrice. En effet, il s'agit ici de l'enjeu de co-construction du discours avec les participants à la situation de communication. Or, il est bien visible que les moments de collaboration de l'interprète avec le locuteur sourd représentent le double des moments de collaboration avec la formatrice entendante. Il est probable que cela soit dû à l'enjeu de la

situation, pris en compte ici par les interprètes. L'acquisition du français par le locuteur sourd semble pousser les interprètes à collaborer davantage avec lui pour permettre au message de passer. Néanmoins, il serait intéressant de faire d'autres statistiques sur ce point, de manière à voir si ce phénomène est observable dans tout le corpus ou non.

Nous nous arrêterons tout de même dans un premier temps sur la collaboration entre interprètes, avant d'en aborder les autres versants.

2.1. La collaboration entre interprètes

2.1.1. La gestion du connu partagé par l'entraide

Pour la première fois, l'interprète D. est présente et va être confrontée à la gestion du connu partagé⁷¹. L'interprète E. traduit, elle, depuis déjà six mois cette formation.

« F : Et bien la semaine prochaine, on va avoir plein de petits déj' !

SE 1 : (*portable sonne*)

ILSD : [SEMAINE] [PROCHAINE] [VA]

F :

SE 1 : *Oulah, je ne sais pas ce qu'il a il ne s'arrête pas !*

ILSD : [PLEIN] (*regard interrogateur vers sa collègue*) *Plein de petits déj' ?*

ILSE : *Quand le*

F : Oui, c'est valable pour tout le monde en fait, mais vous

SE 1

⁷¹ Annexe 11

ILSD :

Ahhh [PLEIN]

ILSE : *téléphone sonne, il faut ramener le petit déjeuner la semaine suivante.*

F : n'étiez pas au courant alors à partir de maintenant, vous serez aussi sanctionnée si ça

SE 1

ILSD : [PETIT DÉJEUNER] [POURQUOI] [INTERPRÈTE] [AU COURANT] [NON] [PI]

F : arrive.

SE 1

ILSD : [TÉLÉPHONE VIBRER] [ENTENDRE] [MAINTENANT] [PI] [CA ARRIVE]

F :

SE 1

ILSD : [MÊME] [INTERPRÈTE] [PORTABLE VIBRER] [IL FAUT] [SEMAINE]

F :

SE 1

ILSD : [PROCHAINE] [PETIT DÉJEUNER] [APPORTER] »

Il s'agit là d'une règle interne à cette formation, que l'interprète ne connaît pas. C'est pourquoi, le travail de collaboration entre interprètes prend tout son sens. En effet, la formatrice ne réexplique la règle que parce que l'interprète a posé la question à sa collègue. Il est intéressant de noter ici que l'interprète D. va chercher l'information *directement* auprès de sa consœur et non auprès de la formatrice.

2.1.2. L'entraide concernant les codes linguistiques mis en place lors des sessions précédentes

La collaboration se retrouve également dans l'échange en amont ou 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 du vide lexical entre le français et la langue des signes fait que beaucoup de termes français, surtout en grammaire et en conjugaison, n'ont pas

d'équivalent lexicalisé. C'est pourquoi, il est important d'essayer de garder les mêmes codes d'une semaine sur l'autre.

« **F** : Ce que je vous propose de faire pour terminer la matinée, c'est du coup de reprendre un

ILSL : [PROPOSER] [MAINTENANT] [MATIN] [APRÈS] [FINI]

F : petit peu nos... (*montre la feuille*) mots invariables. Parce que ça fait un moment

ILSL : [COMME] [DEPUIS] (*pointe la feuille*) [RÉVISER] [MOT] [MOT] (réfléchi) [FIXE]

F : que l'on n'est pas revenu sur nos mots invariables.

ILSL : labialise « invariable »] (*se tourne vers sa collègue*) *Invariable comment tu le signes ?*

F :

ILSL : [FIXE] ? [CHANGE] [PAS] [I][N][V][A][R][I][A][B][L][E] »⁷²

ILSE : [CHANGE] [PAS]

C'est pourquoi, il est important de garder 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 interrogée parle de l'importance du travail en collaboration dans son interview⁷³.

« **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 ?

ILSN10 : 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.** »

⁷² Annexe 12

⁷³ Annexe 37

Comme on peut le voir que ce soit dans l'interview ou dans l'exemple ci-dessus, le travail collaboratif passe par une entraide entre interprètes en amont de la situation de communication grâce à la préparation ou sur le vif grâce à la sollicitation du collègue passif.

2.1.3. *La non-compréhension d'un des participants*

Enfin, toute situation de communication comporte ses difficultés. L'une des plus courantes est la non-compréhension d'un des participants. Dans ce type de cas, le travail collaboratif entre le collègue actif et le collègue passif est fondamental. En effet, l'entraide directe entre les deux interprètes permet bien souvent d'éviter l'omission, le contresens ou l'interruption.

« **F :** Vous vous êtes baladé dans la ville avec le beau

SS : [FÊTE] [FAMILLE]

ILSE : J'ai fait les fêtes en famille. [VISITER]

F : temps là?

SS : [RESTER]

ILSE : [PROMENER] [PAR] [SOLEIL] [PROMENER] [VISITER] [VILLE] ?

F :

SS : [A][I][X] [PROVENCE] [A][I][X] [PROVENCE]

ILSE : (regard interrogateur) A Aix en

ILSA : A Aix en Provence

F :

SS

ILSE : Provence. Pardon, on est restés à Aix en Provence. (regard vers sa collègue) *Merci.* »⁷⁴

⁷⁴ Annexe 13

Le travail collaboratif lors d'une situation de communication interprétée se situe à plusieurs niveaux. Si celui entre les interprètes est fondamental, celui avec les participants l'est tout autant. Nous nous attacherons désormais à étudier la collaboration qui peut se mettre en place entre les interprètes et le locuteur sourd.

2.2. La collaboration avec le stagiaire sourd

Selon les auteurs présentés en partie théorique, pour que la communication se passe au mieux, il est important de collaborer avec les personnes en présence. En outre, il ne faut pas oublier que la population sourde signante est très hétérogène pour ce qui concerne la pratique de la langue des signes. Elle est plus ou moins littérale et les signes sont différents selon les régions. Le profil linguistique type LSF n'existe pas, la langue est étroitement liée au parcours de la personnes sourde, de l'âge d'apprentissage de la LSF, des établissements fréquentés, etc. Enfin, il faut prendre en compte dans cette situation qu'il s'agit d'une formation à « l'apprentissage du français », il est donc important que les notions de base de la langue française soient bien acquises par le locuteur sourd. C'est pourquoi, en lien avec la théorie du Skopos, il semble nécessaire que l'interprète adapte sa langue des signes aux besoins de la personne sourde et des enjeux de la situation de communication.

2.2.1. L'harmonisation du vocabulaire en langue des signes

Comme vu précédemment, l'importance du vide lexical entre le français et la langue des signes nécessite la mise en place de codes linguistiques et l'harmonisation du vocabulaire entre les interprètes et le locuteur sourd. Cette harmonisation a eu lieu dès le début de la formation mais nécessite cependant l'intervention de tactiques ponctuelles (échange de vocabulaire avec l'utilisateur sourd, dactylologie, ...). Néanmoins, il peut arriver que l'on ne puisse pas utiliser ce type de tactique sous peine d'entraver l'enjeu pédagogique de la situation.

Pour illustrer ce propos, nous citerons l'exemple de la dictée⁷⁵ au cours de laquelle il est bien entendu impossible d'avoir recours à la dactylologie ou plus largement de faire marcher la

⁷⁵ Annexe 14

collaboration avec l'usager sourd. En revanche, le code linguistique pourra être mis en place et l'interprète pourra revenir aux tactiques habituelles lors de la correction.

« F : [...] Comment on dit le féminin de « aucun » ? « Il n'y a aucun »

SE 2 :

SS :

ILSA : [...] [ÉCOUTE MOI] [GARCON] [IL N'Y A PAS]

F : participant » Oui. Vous me dites donc « u ». Donc si vous dites

SE 2 : « Il n'y a aucune »

SS :

ILSA : labialise « aucun »] [FILLE] [IL N'Y A PAS labialise « aucune »] [SON] [U] [VEUT]

F : « aucune », c'est forcément « U » « N ». Parce qu'on l'entend bien au féminin le « U ».

SE 2 :

SS :

ILSA : DIRE] [QUOI] [GARCON] [A][U][C][U pointé][N] [IL FAUT] (*pointe le mot au*

F :

SE 2 :

SS : **(donne son signe de « aucun »)**

ILSA : (*tableau*) [IL N'Y A PAS labialise « aucun »] **(reprend le signe de SS)** »

Dans la majorité des cas, la collaboration entre les interprètes et l'usager sourd se met en place de façon discrète de sorte que la situation de communication ne s'en retrouve pas perturbée. Cependant, il arrive que cette collaboration dure dans le temps, comme vu précédemment ou soit gérée maladroitement par l'interprète, ce qui, dans ce cas peut porter atteinte au bon déroulé de la situation.

« F : Je le mets au pluriel parce que ça s'écrit le

SS : [L][O][I][S][I][R][S] [BARRE]

ILSD : [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]

ILSD : (regard interrogateur) Poi... Ah, « Poireau »

ILSE : Poi... reau

F :

SS : [POIREAU] [COMMENT] [SIGNE] ?

ILSD : *Merci. Pardon, le légume, le « poireau ».* [Poireau, ça]

F : Poireau.

SS :

ILSD : [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 :

ILSD : [déjà.] [POIREAU] [PAREIL] [UN] [NOTE] [PI] [MANGE] [PLUSIEURS] »⁷⁶

Les passages encadrés mettent en lumière que le locuteur sourd sollicite les interprètes pour avoir un appui linguistique (le signe de « poireau »). L'échange traduit par l'interprète D. 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. Lui répondre directement aurait pu éviter cette éventuelle déconvenue. Peut-être aurait-il été plus judicieux de répondre directement au locuteur sourd sans traduire l'échange ?

⁷⁶ Annexe 15

2.2.2. Information de l'interprète sur ses choix traductionnels

Il arrive que certains interprètes précisent en amont de leur traduction qu'ils vont avoir recours à certaines tactiques (français signé, dactylogogie, expression consacrée, ...). Cette démarche semble avoir différents objectifs. Ceci peut entrer dans le cadre du travail de collaboration entre l'interprète et l'utilisateur sourd en donnant à ce dernier une information importante pour la réception du message. D'ailleurs, dans le cas présent, cela garantit bien souvent le respect de l'enjeu pédagogique de la situation. Ou bien, il arrive que certains interprètes considèrent cela comme une forme de protection de leur travail. En effet, le recours aux tactiques de transcodage ne correspond pas aux critères attendus en langue des signes, ici la langue d'arrivée. Sans cette information, la traduction pourrait être considérée comme étant de mauvaise qualité. C'est ce à quoi l'interprète A.⁷⁷ s'est confrontée lors de la traduction d'une dictée.

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

SS

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]** »

La phrase entre crochets mise en exergue dans l'exemple est à l'initiative de l'interprète. Cela lui permet d'informer le stagiaire sourd sur la tactique qu'elle s'apprête à utiliser.

⁷⁷ Annexe 16

D’ailleurs, dans cette même dictée, comme nous l’avons vu précédemment, il est arrivé que l’interprète se heurte au vide lexical qui existe entre le français et la langue des signes pour la traduction du mot « aucun »⁷⁸.

« F : Pour le 9^{ème}, « aucun ».

« Aucun »

SS

ILSA : [...]

Le 9^{ème}, c’est quoi ?

[9^{ÈME}]

F :

SS :

ILSA : (réfléchi) [IL N’Y A PAS labialise « aucun »] (réfléchi) [SANS labialise « aucun »]

F :

Pour le 10^{ème}, « un restaurant ».

SS :

[ACCORD] ?

ILSA : [SANS labialise « aucun »]

(non, non) (*se tourne vers sa collègue*)

F :

SS :

ILSA : [VIDE] [IL N’Y A PAS labialise « aucun »] (réfléchi) [DESSOUS] [10^{ÈME}]

F :

SS :

[ACCORD] ? [ÉPELER]

ILSA : [RÉFLÉCHIR] [10^{ÈME}] [RESTAURANT] (réfléchi sur « aucun ») [9^{ÈME}] (non) [9^{ÈME}]

F :

SS : **[PEUT] ?**

ILSA : **[PI] [ÉPELER] [COMPRENDRE] [RÉPONDRE]** (*appelle SS*) (*appelle SS*)

F :

[...]

⁷⁸ Annexe 17

SS

ILSA : *L., vous pouvez taper sur l'épaule de N. s'il vous plaît ? [SENS]*

F :

SS

ILSA : *[RIEN] (prononce « aucun ») [RIEN] [EXPRESSION] [SANS] (prononce « aucun »)*

F :

SS : **[POUR] [QUOI] ?**

ILSA : *[RIEN] [9^{ÈME}][9^{ÈME}] (prononce « aucun ») [COMME] [SENS]*

F : Ça va ?

SS :

ILSA : *[RIEN] [COMPRENDRE] ? (pointage de sa bouche + labialise « aucun »)*

Toutes les tactiques qu'elle utilise sont accompagnées d'une labialisation très prononcée, sans succès. Le stagiaire lui demande alors d'épeler le mot, ce qu'elle refuse sous peine de faire obstacle l'enjeu pédagogique de la situation. C'est pourquoi, il est aussi souvent nécessaire de préciser à la personne sourde le choix de telle ou telle tactique ou le non choix d'une autre, de manière à éviter les malentendus.

Dans cet extrait, l'interprète pousse la collaboration à son paroxysme puisqu'elle utilise dans un premier temps de nombreuses tactiques, puis passe au mot suivant pour revenir ensuite à la notion qui n'est pas passée. Tout ceci se fait de sa propre initiative. D'autre part, dans d'autres passages, elle va même jusqu'à ne plus traduire le discours de la formatrice pour s'assurer que les notions passent.

2.2.3. L'importance de la communication non verbale

La communication non-verbale est un pilier fondamental dans le travail de collaboration. En effet, elle peut signifier une incompréhension par un simple mouvement de sourcil ou une approbation par un signe de tête, un sourire ou encore un regard de connivence.

C'est pourquoi, il semble nécessaire de la prendre en considération dès lors que l'on traduit afin d'adapter ses tactiques. En voici une illustration ci-dessous⁷⁹.

« **F** : [...] Deuxième phrase : « Alors », oh ne serait-
SS :
ILSA : [...] [DESSOUS]

F : ce pas un des mots invariable dont on a la fiche dans les premières pages ? Oh ben si sans
SS : **(fronce les sourcils)**
ILSA : [2^{ÈME}] [PHRASE] **[BRAS TOMBENT labialise « alors »]**

F : doute ! « Alors », mots invariable. [...]
SS
ILSA : **[SAIS] [MOT] [A] [BRAS TOMBENT labialise « alors »]** (hic) [COMPRENDRE] ? »

Il est bien visible ici que la communication non-verbale du stagiaire sourd entraîne une évolution dans la tactique de l'interprète. De plus, afin de vérifier si le changement de tactique a été efficace, elle ajoute le signe [COMPRENDRE] en fin de reformulation.

Si ce travail de collaboration entre l'utilisateur sourd et les interprètes est garant d'une bonne intercompréhension, le travail collaboratif s'étend également à l'ensemble des participants afin de garantir le bon déroulé de la situation de communication.

2.3. La collaboration avec la formatrice

La dernière forme de collaboration que nous souhaitons aborder ici est celle qui se met en place entre les interprètes et la formatrice. En effet, pour que le trilogue se passe bien, comme défini par Seleskovitch (1968), il est nécessaire de collaborer avec toutes les parties en présence.

⁷⁹ Annexe 16

Le travail de collaboration a commencé ici dès le début de la formation puisque la formatrice n'a jamais travaillé avec des interprètes. Nous lui avons donc présenté les difficultés et les besoins spécifiques de notre profession qu'elle a tout de suite pris en compte : mise à disposition des supports pédagogiques, prise en considération de situations difficiles à traduire, telle que la dictée, etc.

2.3.1. L'interprète vu comme un soutien

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 une traduction deviendrait nécessaire, 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] [...] »⁸⁰

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.

2.3.2. Les difficultés extralinguistiques

Le travail de collaboration a aussi lieu lorsque l'interprète se heurte à certaines difficultés. Dans le cas ci-dessous⁸¹, l'interprète sollicite la formatrice afin de l'informer que le stagiaire sourd est concentré sur son exercice et ne le regarde donc pas.

« F : Vous pouvez le faire comme ça, sans rien

ILSR :

ILSE :

F : regarder, l'exercice, bien sûr, si vous avez en tête la règle. En revanche, si vous hésitez

ILSR : (Lève la main) (se penche vers la formatrice pour

F : encore... Oui, mais

ILSR : 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-**

ILSR :

F : **dessus, sur ce thème-là en tout cas. »**

ILSR :

⁸⁰ Annexe 18

⁸¹ Annexe 19

Dans cette situation, l'interprète reste à l'écoute et prêt à traduire en cas de besoin.

Il revient d'ailleurs sur cette question dans son interview⁸², lorsque la problématique de la non-traduction est abordée.

« **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 ?

ILSR5 : 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.** »

On notera ici l'importance du travail de collaboration entre la formatrice et l'interprète puisque ce dernier attend son aval afin de savoir s'il doit interpeller l'utilisateur sourd ou non.

Enfin, 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.⁸³, la formatrice s'inquiète du respect de l'enjeu pédagogique et lui en fait part.

« **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*

⁸² Annexe 38

⁸³ Annexe 16

Il est intéressant de voir ici comment l'interprète gère l'interrogation de la formatrice. En effet, plutôt que de lui répondre directement, elle traduit la question en s'adressant à une personne invisible. Une première gêne s'installe, puisque la formatrice ne termine alors pas sa phrase. Une seconde gêne se manifeste lorsque l'interprète finit par lui répondre qu'elle va utiliser la tactique du « français signé » pour la dictée, notion souvent méconnue des néophytes. Cette gestion de la collaboration semble avoir porté atteinte au trilogue.

L'interprète A. aborde la problématique de la collaboration avec la formatrice dans son interview⁸⁴.

« **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 les participants en présence.

Le travail de collaboration se poursuit 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.

Ainsi, le travail de collaboration avec l'enseignante est lui aussi primordial. Néanmoins, à deux reprises, par une gestion maladroite de la part des interprètes, cette collaboration aurait pu être rompue.

⁸⁴ Annexe 34

3. La gestion de la situation de communication

L'interprète est amené à gérer la situation de communication. Comme nous avons pu le voir en partie théorique, Wadensjö (1998) met en avant que les interprètes délivrent certes un message linguistique mais celui-ci est accompagné d'un discours qui permet de maintenir le flux de la communication. Ces discours, émis au nom de l'interprète lui permettent de répondre aux attentes de la situation de communication et aux règles de bienséance.

3.1. Les indications contextuelles

Les indications contextuelles font partie intégrante de la situation de communication. Comme mis en avant par Pointurier (2014), les sourds n'entendant pas, ils n'ont pas accès à toutes les informations sonores qui entourent la situation : ambiance dans la salle, accent ou débit de l'orateur, bruit extérieur, etc. C'est pour cela que les interprètes sont amenés à transmettre ces éléments dans leur traduction, de façon à permettre à la personne sourde d'appréhender toute la situation.

3.1.1. Pointer les 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 D., nous pouvons voir que deux sont récurrentes : le pointage et la prise de rôle⁸⁵ :

⁸⁵ « Dans le *transfert personnel* ou *prise de rôle*, le locuteur « devient » l'entité dont il parle. », Fusellier-Souza I., 2006, « 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, 72-95, in Op. Cit Pointurier-Gile, 2011.

	Tactiques de l'interprète D.		Tactiques de l'interprète A.	
	Formatrice	Stagiaires	Formatrice	Stagiaires
Prise de rôle	7	1	15	7
Pointage des orateurs	2	20	1	20
Double tactique (pointage + prise de rôle)		16	7	10
Epellation du prénom		5		1
Total	9	42	23	38
Total Global	51		61	

Tableau 5 : Tactiques utilisées pour stipuler les changements d'orateurs

La principale tactique utilisée par les interprètes 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 notre 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 de celle de l'interprète N. qui pointe la personne de sa main gauche tout en commençant à traduire de sa main droite. Le fait de continuer de pointer l'orateur durant quelques secondes semble permettre une meilleure appréhension de l'information par le locuteur sourd.

La deuxième tactique utilisée par les interprètes est celle de la prise de rôle du locuteur. Néanmoins, il apparaît dans notre corpus que, dans la majorité des cas, celle-ci est précédée d'un pointage lorsque les interprètes l'utilisent pour faire référence aux stagiaires entendants. En revanche, il est bien visible que, lorsque la formatrice s'exprime, les deux interprètes utilisent généralement la prise de rôle seule. Cela peut s'expliquer par la place de la formatrice (à droite de l'interprète, face au locuteur sourd) qui peut permettre à ce dernier de la voir lorsqu'elle s'exprime. Il peut alors faire le lien avec la prise de rôle de l'interprète. En revanche,

les stagiaires étant sur les côtés, il ne voit pas leur visage et la seule prise de rôle ne lui permettrait pas d'appréhender l'information dans sa totalité. Cependant, nous pouvons voir que l'interprète A, probablement dans un souci de clarté du discours, peut également utiliser la prise de rôle accompagnée d'un pointage pour faire référence à l'enseignante.

Dans l'exemple qui suit, les pointages sont signifiés par un encadrement simple, les prises de rôle de la formatrice par un encadrement en pointillés et les prises de rôle des stagiaires entendants par un double encadrement.

F : [...] « pain », oui, « un pain ». Comme ça on a deux

SE 1 : « un [pain] », « du pain » ?

SE 2 :

ILSD : [...]

F : mots et dans les deux il y a le son « in ». Donc avec deux orthographes différentes. [...]

SE 1 :

SE 2 :

ILSD : (pointage SE) [UN] [PAIN] [DEUX] [MOT] [MOT] [DEDANS] [SON] [MÊME]

F : Si vous parlez du « pain » qui se mange, oui, « a » « i » « n ». Si vous parlez de l'arbre ?

SE 1 :

SE 2 :

ILSD : [...]

F : Du « pain » qu'on mange alors c'est celui-

SE 1 : Non, moi je parlais du « pain » qu'on mange

SE 2 :

ILSD : [PI] [PAIN] [MANGE] [OUI] [A][I][N] [PI] [ARBRE] [P][I][N] (pointage)

F : là, d'accord. Vous ne pensiez pas à celui-là alors (*écrit au tableau*) ? Vous pensiez pas à

SE 1 :

SE 2 :

ILSD : (SE) [PAIN] [MANGE] (pointe le tableau) [BON] [PENSER] [PAS] [ARBRE]

F : vous dites ?

« e » « i ». Oui, « peintre » « peintre »,

SE 1 : « e »

SE 2 : « é » « i » ? « e » « i »

ILSD : [JUSTE] [AUTRE] [ORTHOGRAPHE] [BIEN] [ÉCRIRE] [ORTHOGRAPHE]

F : « peinture », « je peins ».

SE 1 :

SE 2

ILSD : [QUOI] ? (pointage SE) [I][N][I][N] [NON] (pointage SE) [É][I]

F : Oui, ça vous l'avez déjà vu écrit. « Peindre », c'est sûr.

SE 1 :

SE 2

ILSD : [COMMENT] [DIT] ? (pointage SE) [A][I] (pointage SE) [É][I] [DIT DIT]

F :

SE 1 : *Oui, quand on a fait notre papier c'est pour ça.*

SE 2

ILSD : [DIT] (pointage SE) [JUSTE] (pointage tableau) [PERSONNE] [PEINTURE]

F : On l'a vu à plusieurs reprises, quand je vous ai donné la fiche des conjugaisons la semaine

SE 1 :

SE 2

ILSD : [MOI] [PEINTURE] [EN TOUT] [VU] [DÉJÀ] [ORTHOGRAPHE] [MOT]

F : dernière, il y avait le verbe « peindre ».

SE 1

SE 2

ILSD : [ATTRAPER] [SENTIR] [SÛR] (pointage SE) [NOUS] [EXPÉRIENCE]

F :

SE 1

SE 2

ILSD : [TOUCHE] [PLUSIEURS] [FOIS] **[DONNE]** [FICHE] [DEDANS] [ADAPTER]

F .:

SE 1 :

SE 2 :

ILSD : [ADAPTER] [RÉCENT] [SEMAINE] [DERNIÈRE] [VERBE] [PEINTURE] »⁸⁶

Les références aux orateurs sont nombreuses dans ce passage, ce qui nous amène à dire qu'il s'agit d'une information primordiale pour l'interprète. Il est de plus bien visible qu'une des stratégies les plus utilisées est celle de la prise de rôle accompagnée du pointage. Néanmoins, nous pouvons voir qu'une prise de parole d'une stagiaire entendante est traduite uniquement par une prise de rôle. Cela peut s'expliquer de deux manières : un discours très court de sa part ou bien le fait qu'il s'agit de la suite de l'échange précédent. L'interprète ne juge peut-être pas nécessaire à ce moment-là de faire à nouveau référence à l'oratrice par un pointage.

3.1.2. 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. De plus, 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.

⁸⁶ Annexe 20

F : Ah, vous n'attendez pas qu'il vous invite à entrer, vous

SE 1 : *Bonjour chef!*

SE 2 : *Bonjour !*

ILSL : [...] [BONJOUR] [CHEF] [ENTRER] [DIRECT]

F : entrez d'office ? Je ne sais pas quelles sont vos pratiques ! Peut-être !

SE 1 : (rigole)

SE 2 : (rigole)

ILSL : (*pointage SE*) [ATTENDRE] [MIEUX] [ENTRER] [POUVOIR] [SAIS PAS]

F :

SE 1

SE 2

ILSL : [HABITUDES] [TON] [PEUT ÊTRE] [OUI] [POUVOIR] (*pointage SE*) [RIRE] »⁸⁷

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.

3.1.3. *Les éléments perturbateurs de la situation de communication*

Comme nous l'avons précisé plus haut, il est nécessaire en interprétation vers la langue des signes de faire apparaître tout élément relatif à la situation de communication, et notamment les éléments qui la perturbent : l'accent d'un locuteur, un débit de parole rapide, un bruit dans l'environnement ou tout autre élément qui pourrait gêner la traduction de l'interprète, ou qui préciserait le contexte dans lequel se déroule l'événement.

Dans la situation que nous analysons, les participants se connaissent depuis plus de six mois. C'est pourquoi, le fait de faire allusion au débit de parole d'un des orateurs ou à leur

⁸⁷ Annexe 21

accent très prononcé ne se retrouve pas ici. En effet, les interprètes ont déjà informés le locuteur sourd de ces éléments en début de formation.

En revanche, nous pouvons voir dans cette situation que les interprètes s'attachent à faire apparaître dans leur traduction la sonnerie d'un téléphone portable. En effet, celui-ci étant interdit en formation, dès l'audition d'une sonnerie les stagiaires étaient priés de s'excuser en amenant à manger la semaine suivante. Il était donc important que le stagiaire sourd puisse avoir accès à cette information-là.

« F : [...] La majorité des verbes qui termine en « E » : « E », « ES », « E », ce sont les verbes

SE 1

ILSE : [MAJORITÉ] [PI] [FIN] [E] [E *pointé*] [E][S] [E *pointé*] [VERBE]

F : en... ?

Oh, j'ai pas révisé

SE 1

ILSE : [VENIR] [OÙ] ? [GROUPE] [QUOI] ? [E][R] [I][R] ? [QUOI] ? (mince) [VOUS]

F : pendant 15 jours, je sais plus rien ! C'est les verbes en « ER » ! Les verbes en « ER »

SE 1

ILSE : [RÉVISER] [NON] [RÉCENT] [VACANCES] [RÉVISER] [NON] [OUBLIER]

F : Vous avez gagné les croissants pour la

SE 1 : (*portable sonne*) Oh qui c'est qui m'appelle ?

ILSE : [TOUT] [VERBE]

F : semaine prochaine ! (ri)

SE 1 : (*les SE rigolent*)

ILSE : [VERBE] [E][R] (*pointage SE*) [PORTABLE SONNE] (*pointage formatrice*)

F :

SE 1

ILSE : [GAGNER] [POUR] [SEMAINE] [PROCHAINE] [CROISSANT] [APPORTER] »

Dans l'exemple ci-dessus⁸⁸, l'interprète E. prend le parti de traduire l'information en consécutive. En effet, le stagiaire sourd était concentré sur autre chose lors de la sonnerie du téléphone, et lorsqu'il regarde à nouveau l'interprète pour écouter la suite du cours, l'ambiance est très différente. Il lui semblait donc nécessaire ici de transmettre certes l'information sur la sonnerie du téléphone mais surtout une précision quant au changement d'ambiance.

3.2. La présence physique de l'interprète dans la situation

3.2.1. L'interprète et la circulation des participants à la formation

Pour être vu et entendu par le locuteur sourd, l'interprète en langue des signes est présent physiquement dans la situation de communication. Néanmoins, l'exiguïté de la salle rend les déplacements des participants difficiles, et il peut arriver que ceux-ci interrompent la communication entre le stagiaire entendant et l'interprète en passant devant eux. C'est pourquoi, l'interprète adapte ses tactiques de manière à ne pas omettre d'élément de discours.

« F : Vous avez travaillé le français

SE 1 :

SE 2 : Ouais.

ILSA : *pointage SE* [MOI] (regard interrogateur) [VOUS] [VACANCES] [MOI] [TRAVAIL]

F : ou travaillé le... Ah d'accord d'accord, le travail, oui le travail.

SE 1 :

SE 2 : Travaillé pour le patron.

ILSA : [NON] [TOI] [TRAVAIL] (*pointage SE*) [OUI] [FRANÇAIS] [OU] [VRAI]

⁸⁸ Annexe 22

F :

SE 1 : (une stagiaire entre dans la salle) Bonjour, bonne année.

SE 2 :

ILSA : [TRAVAIL] [CHEZ] [NON] [PATRON] [ORDRE] [AH BON] [VRAI] [TRAVAIL]

F : Ah, vous n'êtes pas là la semaine

SE 1 :

SE 2 : Non les vacances c'est la semaine prochaine La semaine prochaine, je ne serai pas là.

ILSA : [D'ACCORD] (regarde la porte vers SE qui entre) [VACANCE][PROCHAINE]

F : prochaine. Ah d'accord. Ah d'accord,

SE 1 : J'ai appelé pour prévenir.

SE 2 : Je suis en vacances.

ILSA : (*recule, laisse passer SE*) [BONNE] [ANNÉE] [VOUS] [APPELLE] [PRÉVENIR]

F : oui elle n'est pas là M. Bonne année.

SE 1 : Bonne année à tous Bonne santé

SE 2 : (tous les SE) Bonne année.

ILSA : [FINI] [PERSONNE] [PAS LÀ] [BONNE] [ANNÉE] [VOUS] [SANTÉ] [ETC]

F :

SE 1

SE 2

ILSA : (*pointage SE*) (euh...) [VACANCES] [SEMAINE] [PROCHAINE] (*pointage SE*) »⁸⁹

Ainsi, comme précisé par Harrington (2004), si la communication entre le professionnel et la personne sourde est interrompue, l'interprète utilise diverses stratégies comme : retenir une partie du discours ou demander à l'orateur de répéter pour éviter l'omission.

⁸⁹ Annexe 23

3.2.2. L'interprète : un participant à part entière

Les locuteurs, de par la présence de l'interprète dans la situation de communication, sont naturellement amenés à le considérer comme un participant à part entière. Ainsi, bien qu'ils aient compris son rôle et sa place, il leur arrive de s'adresser directement à lui, comme à toute autre personne de la formation.

« F : Oui, ça a un chant très agréable.

(montre aux ILS) La mésange.

SS : [CONNAÎTRE](à ILS en pause) [CONNAÎTRE TOI]

ILSL : [CHANSON][AGRÉABLE] Oui, je connais ! Tu connais ça ? *Merci.*

F : Le raton laveur, vous voyez ? C'est comme le dessin animé Candy, je sais pas si vous

SS :

ILSL : [MOI] [NON] [R][A][T][O][N] [L][A][V][E][U][R] [BON] ? [COMME] [DESSIN]

F : connaissez ? C'est vrai vous êtes jeunes, on n'est pas de la même génération !

SS :

ILSL : labialise « dessin animé » [C][A][N][D][Y] [TÉLÉVISION] [YEUX EN AMANDE]

ILSE : *Non, pas vraiment...*

F :

SS :

ILSL : [JEUNE] (oulah) [ÂGE] [OUI] [DIFFÉRENT] »⁹⁰

A partir du passage encadré, la formatrice s'adresse aux interprètes et les intègre dans la situation de communication. Comme aux autres participants, elle leur montre les images sur son smartphone. Etant donné l'ambiance de la formation, il ne semble pas judicieux de mettre un terme à l'échange lorsque la formatrice s'approche des interprètes. Au contraire, il semblerait que lui répondre soit plus bénéfique pour le bon déroulé de la situation de communication.

⁹⁰ Annexe 24

3.3. Répondre aux attentes de la situation de communication

Comme nous l'avons expliqué en partie théorique, certains auteurs ont mis en avant que le rôle de l'interprète n'est pas seulement de traduire un message linguistique d'une langue à une autre, mais également d'avoir un discours permettant de maintenir le flux de la communication, de manière à gérer la situation de communication et à répondre aux règles de bienséance. Dans cette formation les interprètes traduisent le message linguistique mais ce discours de coordination est-il également présent ?

Si l'on s'arrête sur les analyses des corpus des interprètes D. et A., il est intéressant de se pencher sur leur manière de répondre aux attentes de la situation de communication.

	Nombre d'occurrences pour l'interprète D.			Nombre d'occurrences pour l'interprète A.		
	Formatrice	Locuteur sourd	Stagiaire entendant	Formatrice	Locuteur sourd	Stagiaire entendant
Traduire l'échange		1		1		
Répondre directement sans traduire l'échange	1	2		2	8	
Discours de l'interprète à destination d'un participant	1	1		2	11	
Total	2	4		5	19	0

Tableau 6 : La gestion des échanges entre les participants et l'interprète

Ces données nous montrent que, l'interprète prononce un discours de maintien du flux de la communication et répond généralement aux sollicitations sans les traduire. De plus, il lui arrive d'émettre des discours en son nom pour répondre aux attentes de la situation de communication. En revanche, il est notable que ces réponses aux sollicitations et ces discours en leur nom propre sont généralement à l'origine et à destination du locuteur sourd. En effet, cela représente 74,17% des échanges de l'interprète A. avec les participants. Cela rejoint alors les résultats obtenus en ce qui concerne la collaboration de l'interprète avec le locuteur sourd. Il semblerait encore une fois que cela soit motivé par l'enjeu de la situation. En effet, le passage analysé pour l'interprète A. porte sur un exercice de dictée où le vide lexical, très présent, porte préjudice à la traduction. Pour y remédier, l'interprète utilise diverses tactiques pour faire passer l'information au locuteur sourd et émet des discours en son nom propre pour être certaine que cette information arrive à destination.

Il est désormais intéressant de se pencher davantage sur ces discours de l'interprète, de manière à voir en quoi ils peuvent avoir un impact ou non sur la situation de communication.

3.3.1. Répondre à une demande de la formatrice

Lorsque l'enseignante s'adresse directement aux interprètes, dans la majorité des cas ceux-ci lui répondent, sans traduire l'échange pour le stagiaire sourd.

« F :

SS :

[5] [PÔLE] [JUSTE] ?

ILSR :

Il y a 5 services,

F :

Je vous l'ai donné ou pas ?

SS :

ILSR : c'est ça ? On est 5 services ? (*regarde le ticket jaune*)

F :

SS :

ILSR : *Non, non, c'est pas ça... Ah, oui, oui, oui, je ne sais pas si vous l'avez donné à ma*

F :

SS : [LIEU] [PAS] [POISSON] [...]

ILSR : collègue ? Merci. En fait, voilà, il y a des endroits où il n'y a pas de poisson [...] »⁹¹

Les passages encadrés permettent de mettre en lumière les moments où la formatrice s'adresse directement à l'interprète. Pour maintenir le flux de la communication, celui-ci y répond, et la discussion continue sans encombre.

En revanche, comme nous avons pu le voir lorsque nous avons abordé la collaboration entre les interprètes et la formatrice, la communication peut parfois être rompue. Ainsi, il est arrivé que les interprètes choisissent de traduire la question qui leur est directement adressée, plutôt que d'y répondre tout de suite. C'est ce qu'il s'est passé avec l'interprète A. Alors que 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 après. Ce premier malaise créé par le fait de ne pas répondre tout de suite est renforcé 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.

3.3.2. *Lever une ambiguïté*

Gérer la situation de communication peut résider dans le fait de lever une ambiguïté du discours. Pour éviter les malentendus, les interprètes peuvent être amenés à prendre la parole en leur nom pour faire répéter un participant, ou pour répéter eux-mêmes une traduction maladroite.

⁹¹ Annexe 25

« F : [...] Vous ne sortirez pas d'ici tant que vous n'aurez pas mis

SS : (*pointage feuille corrigée*) [CHOSE] [ÉCRIRE] [DIFFÉRENT] (*pointage SE*

ILSE :

F : vos trois fiches dans le classeur

SS : (*gauche et droite*) [FEUILLE] [OUI]

ILSE : [QUESTION] ? On a des choses différentes avec L.

F : Ah, mais oui, c'est normal, je lui donne des choses à faire rien qu'à lui.

SS

ILSE : et L.

[Non,

F :

SS :

ILSE : *concernant l'exercice, pardon, concernant l'exercice et les réponses à l'exercice.* »⁹²

La réponse de la formatrice : « c'est normal » fait prendre conscience à l'interprète E. que sa traduction n'a pas été comprise alors que le discours initial est clair. C'est pour cela qu'elle reprend sa traduction en ajoutant des éléments contextuels pour lever l'ambiguïté. De plus, comme nous pouvons le voir dans le premier échange entre l'interprète et le stagiaire sourd, le professionnel peut être amené à demander des précisions sur le discours initial pour éviter les malentendus.

4. Les enjeux de la situation pédagogique

⁹² Annexe 26

4.1. Un cours de français

La situation que nous analysons ici est particulière puisqu'il s'agit d'une formation, et qui plus est d'apprentissage du français. C'est pourquoi, il paraît essentiel pour les interprètes de cerner les enjeux de la situation afin d'adapter leurs tactiques. En effet, la langue des signes et le français ont des syntaxes très différentes, c'est pourquoi, l'interprète devrait être à même de juger les moments où il traduit selon la syntaxe de la langue des signes ou selon la syntaxe du français.

4.1.1. Traduire de la phonétique

Traduire de la phonétique en langue des signes semble périlleux. En effet, la langue des signes, n'est pas basée sur un système de sons, contrairement à certaines langues vocales comme le français. Cependant, la formation « apprentissage du français en milieu professionnel » est destinée, en majorité, à des stagiaires entendants, et l'apprentissage des bases du français amène la formatrice à proposer régulièrement des leçons de phonétique. En revanche, dès les premiers jours de la formation, les interprètes ont sensibilisé l'enseignante aux différences entre la langue des signes et le français. C'est pour cela que nous ne retrouvons pas ici d'information à destination de la formatrice de la part des interprètes. L'exemple ci-dessous permet de mettre en lumière quelques tactiques utilisées par l'interprète A⁹³.

« F : [...] Alors, le [o] fermé, celui qu'on prononce [o] comme dans

ILSA : [...] [EXEMPLE] [O pointé] [EXPRESSION]

F : « métro », « manteau ». Je vois « o » ou « ô » ou encore « au » ou encore « aux » ou

ILSA : [FERMER] [O] [COMME] [MÉTRO] [BLOUSON labialise « manteau »] [VEUT

F : encore « eau » ou encore « eaux ». (*pointe le document*) Ça va, vous me suivez ? Donc ça

ILSA : DIRE] [MOT] [VOIR] [O] [OU] [Ô] [OU] [AU] [EAU] [AUX] [EAUX]

⁹³ Annexe 27

F : c'est les différentes façons d'écrire le son [o].

ILSA : [EN TOUT] [PI] [O] [FERMER] [PI] (*pointe les sons dans l'espace*) »

[...]

« **F** : [...] J'entends le [o] ouvert, celui qu'on prononce [ɔ] comme dans « porte »

ILSA : [...] [DESSOUS] [O] [EXPRESSION] [OUVRIR] (*pointe sa bouche*)

F : ou « robe ».

ILSA : [PORTE] (*pointe sa bouche et labialise « porte »*) [PORTE] [OU] [ROBE]

F : Ça va ? Donc le premier c'était le son [o], le deuxième c'est le son [ɔ]

ILSA : [R][O][B][E *pointé*][CA VA] ?[1^{ER}] [O FERMER] [O OUVRIR] (*pointe sa bouche et*)

F :

ILSA : (*labialise un « o » ouvert*) (*pointe sa bouche et labialise un « o » fermé et un ouvert*)

F : « bol ». Il y a une différence. C'est pour ça qu'on l'appelle « o » ouvert.

ILSA : [BOL] [C'EST POUR CA] [BAPTISER][O] [OUVRIR] »

Dans cet extrait, l'interprète A. se confronte à la difficulté du « o » ouvert et « o » fermé. Pour cela, elle utilise diverses stratégies qui sont : l'ajout du signe « expression » pour informer le locuteur sourd que l'information qui suit est l'expression consacrée en français, la labialisation très prononcée accompagnée d'un pointage de la bouche. Cette dernière tactique semble être utilisée dans un souci de clarté de l'information. En effet, n'est-il pas plus pertinent lorsqu'il s'agit d'une leçon de phonétique de s'appuyer sur la prononciation des termes plutôt que sur une traduction qui ne rendrait pas justice au sens initial ?

4.1.2. Traduire du sens ou traduire des mots ?

L'intitulé de la formation est « apprentissage du français en milieu professionnel ». C'est pourquoi, il est important que les interprètes traduisent au plus près du français afin de permettre au stagiaire sourd d'en acquérir la syntaxe et le vocabulaire. En revanche, il est également nécessaire qu'il comprenne le sens des discours émis. C'est pourquoi, les interprètes devraient être en mesure d'utiliser à la fois des tactiques d'équivalences et des tactiques de transcodage.

Dans l'exemple ci-dessous, les parties de transcodage sont encadrées alors que celles où le sens est traduit sont en pointillés.

« F : « Rien », quand vous dites « rien », vous dites un peu la même chose, mais vous insistez

ILSL :

F : en terme de quantité pour dire que c'est nul. « Il ne se passe rien. » Donc c'est une

ILSL : [RIEN] [RIEN *pointé*] [PROCHE] [MAIS][COMME] [SENS] [COMBIEN labialise]

F : quantité zéro quand vous dites « rien ». et on ne peut pas rajouter « je ne mange rien de

ILSL : [« quantité »] [VIDE labialise « nul »] [EXEMPLE] [I][L] [N][E] [S][E] [PASSER]

F : chocolat ». Ça veut dire que le « rien », il reprend tout. On ne peut pas rajouter un nom

ILSL : [RIEN] [VIDE] [PEUT PAS] [DIRE] [JE] [N][E] [MANGER] [RIEN] [D][E]

F : derrière : « Je ne mange rien ». « Je ne comprends rien. » Ça veut dire quantité zéro.

ILSL : [CHOCOLAT] (non) [NON] [DIRE] [JE] [N][E] [MANGER] [RIEN] [POINT] [OU]

F : Il remplace le nom. J'ai oublié de le dire à N. tout à l'heure, en plus le « rien » il remplace

ILSL : [JE] [N][E] [COMPRENDRE] [RIEN] [VEUT DIRE] [COMPRENDRE] [VIDE]

F : le nom, il se met à la place du nom.

ILSL : [POINT] [DIRE] [TOUT À L'HEURE] (*pointage SS*) [RIEN *pointé*] [NOM]

F :

ILSL : [COMME] [REPLACER] [RIEN] [POINT] »⁹⁴

⁹⁴ Annexe 28

On peut donc voir ici que l'interprète L. alterne entre les deux tactiques. Dans son interview⁹⁵, elle nous explique qu'elle se sent « obligée » de transcoder certains passages pour ne pas entraver l'enjeu de la situation qui est l'apprentissage du français :

« **E3** : [...] Donc, c'est un cours dans lequel tu utilises souvent le français signé et la dactylologie. Est-ce que c'est une tactique de ta part ? Pourquoi cette tactique-là ?

ILSL3 : 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 dactylologie**. Voilà... »

Tous les interprètes se sont confrontés à cette difficulté et notamment l'interprète D⁹⁶.

« **F** : Par exemple, quand vous dites : « est-ce que tu as la lettre ? ». « Est-ce que tu as la

SS

ILSD : [...] [EXEMPLE] [PI] [PHRASE] [TU]

F : lettre », vous dites : « oui, je l'ai. » (écrit au tableau)

SS

ILSD : [labialise « toi »] [LETTRE] [LÀ] ? [TU] [A][S] [L][A] [LETTRE] ? [MOI]

F : J'ai quoi ? J'ai la... Ça c'est « la »

SS :

ILSD : [RÉPONDRE] [OUI] [JE] [L]['] [A][I] [AVOIR] [QUOI] ?

⁹⁵ Annexe 36

⁹⁶ Annexe 29

F : Exactement.

SS : [PARLER] [LETTRE] [REEMPLACER] [L][']

ILSD : On parle de la lettre et on remplace par « l' ». [OUI] »

Encore une fois, nous pouvons voir dans cet extrait l'alternance entre la traduction par équivalence et celle par transcodage. Dans son interview, l'interprète D.⁹⁷ nous précise qu'il est nécessaire de passer par du transcodage car le stagiaire sourd doit pouvoir retenir la syntaxe du français ainsi que les mots.

« **E4 :** [...] J'ai vu que tu utilisais beaucoup le française signé et la dactylologie. Pour quelle raison ?

ILSD4 : 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 française signé mais aussi l'épellation des articles et tout ça. »**

Il est important de noter ici qu'à travers l'utilisation du verbe « sentir », cette interprète introduit une idée de subjectivité quant au choix des tactiques de traduction. C'est pourquoi, selon le ressenti de chacun, les tactiques utilisées ne seront peut-être pas les mêmes, et l'impact de l'interprète sur la situation ne sera alors certainement pas le même.

Néanmoins, il convient de noter ici que les interprètes ne peuvent pas toujours anticiper le moment où ils vont devoir traduire en restant proche du français. En effet, selon le déroulé du discours, la formatrice peut être amenée à poser une question sur le sens d'un terme alors que, dans sa traduction l'interprète a déjà induit la réponse.

« **F :** « Les couches »,

SE 1 : *il vaut mieux multiplier les couches ?*

⁹⁷ Annexe 35

SE 2 : *il va mieux*

(rigole) Multiplier les couches ?

ILSD : [...] [MIEUX] [BLOUSON] [BLOUSON]

F : c'est-à-dire ?

SE 1 :

SE 2 :

ILSD : [BLOUSON][PLUSIEURS][JUSTE] [BLOUSON] [ÉPAIS] [C][O][U][C][H][E][S]

F : Non, parce que M. ça se trouve, dans sa tête, elle voit les couches pour

SE 1 :

SE 2 :

ILSD : [VEUT DIRE] [QUOI] ? *(regard amusé à sa collègue)* [POURQUOI] [M] [PEUT-

F : bébé. [...]

SE 1 : *Oui, c'est ça c'est pour ça que tout le monde rigole.*

SE 2 :

ILSD : ÊTRE] [BULLE AU DESSUS DE LA TÊTE] [VOIR][COUCHE] [POUR] [BÉBÉ] »⁹⁸

L'interprète ici a commencé par traduire le sens avant que la formatrice n'interroge la classe. D'ailleurs, la communication non-verbale de l'interprète lorsqu'elle se rend compte de son erreur est significative. Ce choix de tactique aurait pu, ici, avoir un impact sur le déroulé de la situation si le stagiaire sourd avait répondu à la question.

4.1.3. La visée pédagogique du discours

Comme nous l'avons vu avec Séro-Guillaume (2011), l'interprète doit éviter dans la mesure du possible de porter atteinte à l'enjeu de la situation de communication : amener les

⁹⁸ Annexe 30

élèves à réfléchir et à se construire de nouvelles connaissances. C'est pourquoi, les interprètes essaient de faire en sorte que le stagiaire sourd reçoive le discours sous la même forme que les stagiaires entendants. En revanche, comme nous venons de le voir dans l'exemple précédent, il peut arriver que l'interprète, sans le souhaiter, induise la réponse par son choix de traduction.

De plus, le décalage peut lui aussi entraver la visée du discours. En effet, il peut arriver que, si une question est posée, de par le décalage, les stagiaires entendants aient déjà répondu. De plus, pour éviter d'omettre des informations, il peut arriver que l'interprète ne traduise dans une seule phrase la question et la réponse. Néanmoins, bien qu'il n'y ait pas de déperdition sur le message, il y en a une sur la situation : le locuteur sourd n'est à ce moment-là pas conscient qu'un échange a eu lieu et qu'une question a été posée. C'est par exemple ce qu'il s'est produit avec l'interprète A⁹⁹.

« F : flèche vers le « D ». Pour le 3, « Tiens ta langue ». C'est quel verbe ?

SE 1 : « Tenir » ?

ILSA : [LIEN] [DESSOUS][3^{ÈME}] (sourit)

F : « Tenir ». Catégorie numéro 2. Donc avec « tu » c'est quoi la terminaison ?

SE 1 : « S » ?

ILSA : [LANGUE] [ATTRAPER dit « tiens »] [TAIS TOI] [VEUT DIRE]

F : « S ». « Tiens ta langue ». Ça veut dire quoi « tiens ta langue » ?

SE 1 : *qui ne parle pas*

ILSA : [T][I][E][N pointé] [S] [TON] [LANGUE] [VEUT DIRE] [QUOI] ?

Dans cet exemple, le décalage dû à l'utilisation du français signé pour traduire la phrase ne permet pas à l'interprète A. de poser la question, qui sera combinée avec la réponse. Ainsi, cette tactique peut être utile pour rattraper le décalage et éviter ainsi d'omettre un élément. Néanmoins, elle ne permet pas de rendre la situation dans son ensemble.

Enfin, il est nécessaire ici de se questionner sur l'impact de l'interprète quant à la situation pédagogique lorsqu'il traduit vers le français. En effet, dans sa traduction du locuteur

⁹⁹ Annexe 8

sourd, l'interprète ne peut-il pas avoir un impact sur la situation dans son ensemble, et entraver l'enjeu pédagogique pour les stagiaires entendants ? C'est notamment le cas dans cette formation. En effet, les stagiaires ayant de faibles niveaux en français, les interprètes tentent, de ne pas déconstruire, par la traduction, ce que la formatrice essaye de mettre en place. L'exemple ci-dessous met en évidence une situation dans laquelle l'interprète E.¹⁰⁰ a dû utiliser diverses stratégies pour ne pas entraver la visée pédagogique de l'enseignante. L'exercice porte sur de la phonétique, et l'interprète a un accent qui peut gêner la compréhension de certains mots et aller à l'encontre de la règle donnée par l'enseignante.

« **F** : voyez forcément la lettre « o ». Le « o » ouvert qui se prononce [ɔ] et il s'écrit forcément

ILSE : [LÀ] [O] [VEUT DIRE] [ÉCRIRE] [O] [O] [OUVRIR] [DIRE] [O labialise un « o »

F : avec la lettre « o » tout court.

ILSE : ouvert] [BOUCHE OUVERTE] [O] [C'EST TOUT] [ÉCRIRE] »

[...]

F : On a fini pour le « o » accent circonflexe ou pas ? Ou vous avez d'autres idées ?

SS : [P][Ô][L][E]

ILSE : [COLONNE] [COLONNE] [PROCESSUS] [Ô] [FINIR] ? [OU] [AUTRE] ?

F : Oui, absolument, un « pôle », oui. Le « pôle »

SS :

ILSE : « Pôle », « p », « ô », « l », « e », non ? [JUSTE] [JUSTE]

Cet exemple permet d'illustrer que la présence de l'interprète peut certes entraver l'enjeu de la situation de communication pour le stagiaire sourd, mais également pour les stagiaires entendants. En effet, l'interprète prononce le mot « pôle » avec un « o » ouvert alors qu'il devrait être prononcé avec un « o » fermé. Le fait d'épeler les termes à l'oral lui permet de poursuivre l'objectif de l'enseignante. C'est pourquoi, l'impact de l'interprète est réel dans cette situation.

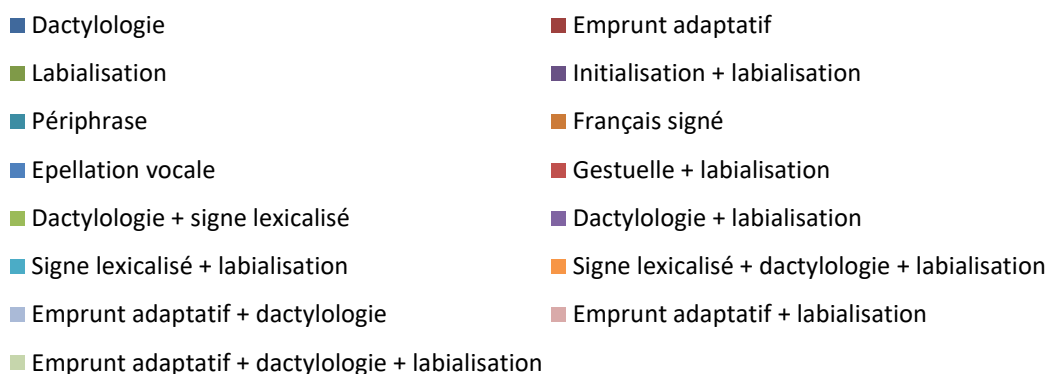
¹⁰⁰ Annexe 27

4.2. Le vide lexical

Le vide lexical est inhérent à toute traduction, que ce soit du français vers l'anglais, ou du français vers la langue des signes. Tout interprète s'est donc retrouvé confronté au vide lexical qui existe entre ses langues de travail. Il a donc dû mettre en place des tactiques pour permettre une interprétation des plus fidèles, comme l'a présenté Pointurier dans sa thèse de 2014.

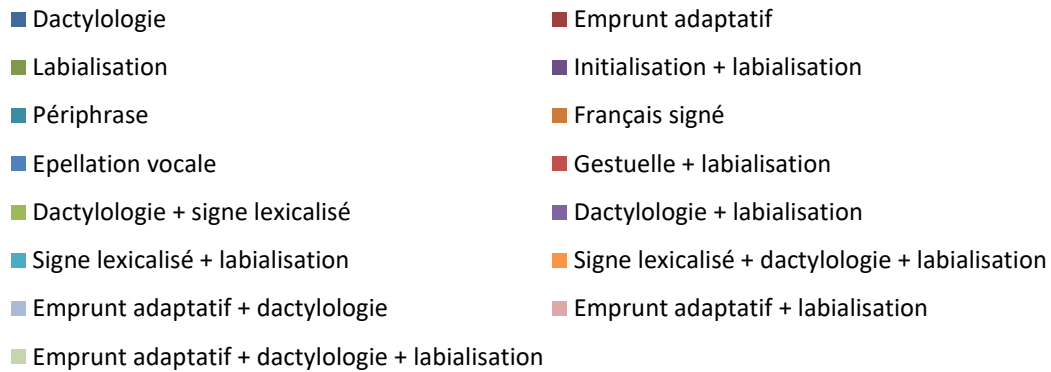
Néanmoins, il est nécessaire ici de rappeler une nouvelle fois que la situation analysée est une formation au français, ce qui entraîne l'utilisation de tactiques particulières pour les

Tactiques de l'interprète D.



interprètes, pour permettre l'acquisition du français. Cela est notamment observable chez les interprètes A. et D. :

Tactiques de l'interprète A.



Ainsi, il est visible ici que chez l'interprète A., les doubles ou triples tactiques sont plus présentes que chez l'interprète D. Il convient alors de préciser que les deux vidéos ne portent pas sur le même exercice. En effet, le corpus de l'interprète A. porte sur un exercice de phonétique et de dictée, dans lesquels les mots sont importants, tout comme le sens. D'ailleurs il est intéressant de noter que les tactiques utilisant un signe lexicalisé accompagné d'une labialisation prononcée et/ou d'une dactylogogie représentent un total de 35,26% des tactiques utilisées par cette interprète, soit plus d'un tiers. Ce résultat semble montrer la prise en considération de l'enjeu pédagogique par cette interprète. En effet, considérant que le locuteur sourd doit acquérir des notions de français, elle semble mettre un point d'honneur à doubler ses

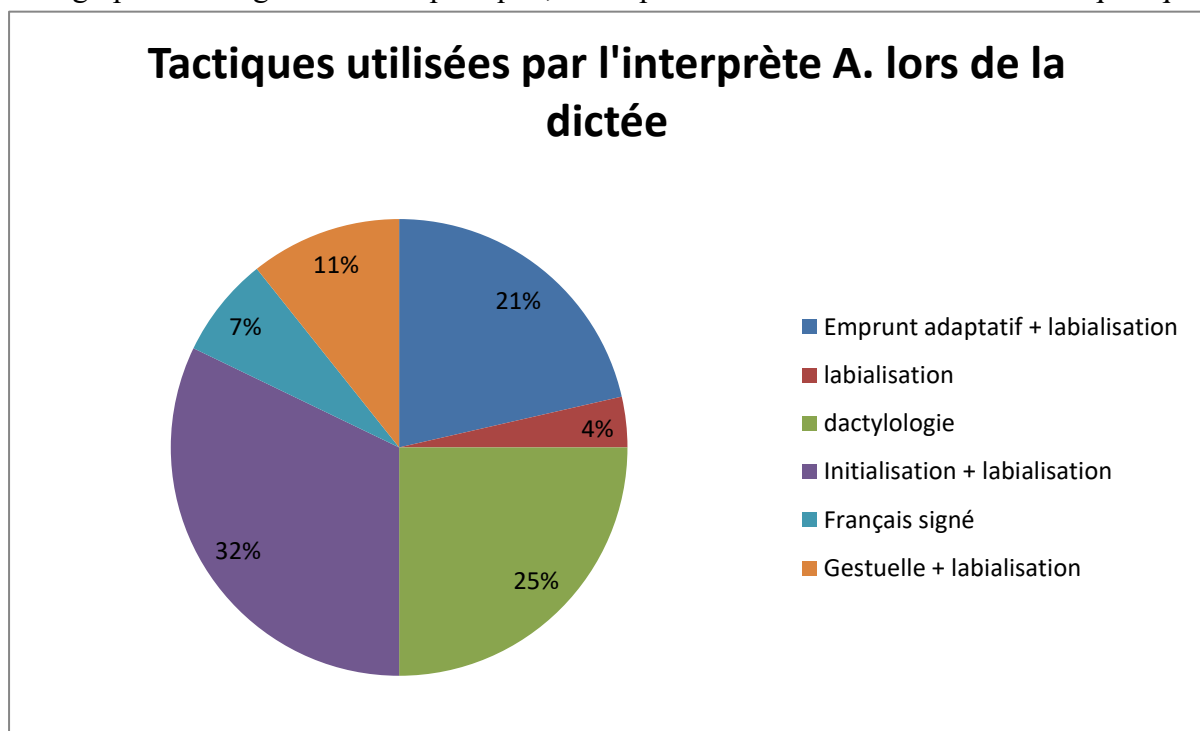
tactiques. Cela lui permet alors de traduire le sens du discours et les mots du français pour répondre à l'enjeu pédagogique de la situation.

L'interprète D., quant à elle, utilise davantage les tactiques de dactylogogie et de français signé. Encore une fois, cela semble s'expliquer par l'enjeu des exercices traduits dans son corpus, puisqu'il s'agit d'une lecture ponctuée de questions de grammaire et de vocabulaire. Contrairement à l'interprète A., pour qui il est nécessaire, lors de l'exercice de dictée, de ne pas donner l'orthographe des mots par la dactylogogie, ici cette tactique est primordiale pour garder la visée pédagogique du discours de la formatrice, à savoir la découverte de nouveaux termes français. De plus, l'utilisation du français signée s'explique ici par l'exercice de lecture, pour lequel l'interprète choisit de traduire selon la syntaxe du français pour permettre au locuteur sourd d'appréhender le texte en langue de départ.

C'est pourquoi, il semblerait que les diverses tactiques utilisées par les interprètes soient motivées par la poursuite des enjeux de la situation.

4.2.1. Dictée et vide lexical

L'utilisateur sourd, tout comme la formatrice avaient été mis au courant des difficultés inhérentes à la traduction d'une dictée. En effet, l'enjeu de cet exercice est d'évaluer l'orthographe des stagiaires. C'est pourquoi, l'interprète était amené à choisir des tactiques qui



permettaient au locuteur sourd d'effectuer l'exercice au même titre que ses homologues entendants, c'est-à-dire sans entraver l'enjeu de la situation. Un des exercices de dictée a été traduit par l'interprète A. qui a utilisé diverses tactiques pour traduire ses trois phrases. Voici un graphique reprenant les diverses tactiques qu'elle utilise et leur nombre d'occurrences.

Il est donc bien visible que les tactiques utilisées sont multiples. La plus utilisée ici est celle de l'initialisation accompagnée d'une labialisation. Elle représente quasiment un tiers des tactiques utilisées. Néanmoins, il est fort probable que cela soit dû à la présence de certaines lettres et notamment des initiales sur le document qui sert de support à l'exercice. La seconde tactique la plus utilisée est celle de la dactylogogie. Néanmoins, étant donné l'enjeu de la situation, celle-ci n'est utilisée que lorsque les mots sont déjà écrits sur le document, notamment les articles. La troisième est celle de l'emprunt adaptatif accompagné d'une labialisation. Cette tactique permet sans doute à l'interprète de donner au stagiaire sourd un mot au sens proche, tout en l'accompagnant du mot français adéquat et labialisé. Enfin, la quatrième tactique la plus utilisée, que nous avons nommée gestuelle accompagnée d'une labialisation, consiste en signifier plus ou moins le sens du mot par un mouvement de bras. Cette tactique est utilisée pour des adverbes tels que « alors », n'ayant pas de signe ou de synonyme lexicalisé, la dactylogogie étant prohibée à ce moment précis.

Il est désormais important de mettre en évidence que si le stagiaire sourd précise à l'interprète qu'il n'a pas compris, celle-ci va essayer diverses tactiques différentes lui permettre d'accéder au sens.

« F : Pareil, pas d'erreur possible. « Soleil », bon, là il peut y avoir de petites erreurs. « Soleil ».

SS

ILSA : (*regarde la fiche*) [SOLEIL labialise « au soleil »] [VÉLO] [PAS] [VOITURE]

F : « en vélo...

SS : [VOITURE] ?

ILSA : [labialise « auto »] (ah)... (réfléchit)[J'AI] [MOT] [DERNIER] [MOT]

F :

SS :

ILSA : [V][O][I][T][U][R][E] [NON] [AUTRE] (non) »

[...]

« SS : [POUVOIR] [RÉPÉTER] [PHRASE] [2] [VÉLO] ?

ILSA :

SS :

ILSA : [E][N] [V] [VÉLO] [NON] [NON labialise « pas »] (attend) [1^{ER}] [SOLEIL] [E][N]

SS :

ILSA : [VÉLO] [NON labialise « pas »] [E][N] [A pointé VOITURE labialise « auto »] [A]

SS :

ILSA : [pointé] (regard interrogateur) [DERNIER] [MOT] [VOITURE labialise « auto »]

SS :

ILSA : (regard interrogateur) [BON] ? »¹⁰¹

Dans cet extrait, diverses tactiques telles que l'emprunt adaptatif ou l'initialisation labialisée apparaissent. Cela n'est en revanche pas possible pour les termes n'ayant ni signe, ni synonyme lexicalisé (comme pour « alors »). Pour ces derniers, une seule tactique sera bien souvent possible et utilisée.

4.2.2. La conjugaison

La langue des signes n'est pas une langue à conjugaison. Pour faire référence au déroulé des événements dans le temps, d'autres techniques existent, comme l'ajout des signes « passé » ou « futur » par exemple. Or, dans cette formation, il était nécessaire que les stagiaires acquièrent les conjugaisons françaises, ce qui demandait aux interprètes le recours à différentes tactiques pour traduire du mieux possible. Voici l'exemple de l'interprète N.¹⁰² :

¹⁰¹ Annexe 16

¹⁰² Annexe 31

« F : [...] Donc, par exemple « manger », au passé composé,

SE 1 :

SS :

ILSN :

F : qu'est-ce que ça nous donne avec « je » ? J'ai mangé, oui, « ce

SE 1 : J'ai mangé.

SS

ILSN : [EXEMPLE] [MANGER] [PASSÉ] [MOT MOT] [COMMENT] ? (*pointage SE*)

F : matin j'ai mangé. ». (*écrit au tableau*) Et le verbe, comment je

SE 1 :

SS

ILSN : [AVOIR labialise « j'ai »] [J]['][A][I] [MANGER] [É] (Ah !)

F : l'écris ? « E » accent aigu.

SE 1 :

SS : [É] [É]

ILSN : [COMMENT] « É », « e » accent aigu dit N. [JUSTE] »

L'interprète utilise donc aussi diverses tactiques comme le signe lexicalisé (« manger »), la labialisation (« j'ai »), ou encore la dactylogogie ([J]['][A][I]). Néanmoins, il est visible ici que son choix tactique quant à la traduction du passé composé induit la réponse au locuteur sourd qui est d'ailleurs le premier à répondre à la question. La communication non verbale de l'interprète montre bien la prise de conscience de son impact. D'ailleurs, lors de l'exemple suivant, elle ne donnera pas tout de suite la terminaison. Cette prise de conscience lui permet donc d'ajuster ses tactiques par la suite.

4.2.3. Des notions de français

La langue des signes ne possède pas de catégories grammaticales. C'est pour cela que les signes lexicalisés pour y faire référence ne semblent pas nécessaires. En revanche, il est important de rappeler que la langue de scolarisation des élèves sourds reste le français, qui elle, s'organise en diverses catégories grammaticales. C'est pourquoi, il est utile de posséder des signes pour le métalangage français, sous peine de faire face au vide lexical. Voici l'exemple de l'interprète D¹⁰³ :

« **F** : On vous a remis en dessous un petit tableau qui reprend les pronoms personnels. On

ILSD : [DESSOUS]

F : vous dit : « les pronoms personnels changent selon la personne qu'ils désignent, mais

ILSD : [TABLEAU] [TABLEAU] [TABLEAU] [PRONOM] [P][R][O][N][O][M]

F : aussi selon la fonction qu'ils occupent. » C'est-à-dire que nous on vient de revoir

ILSD : [PERSONNEL] [1][1][1] [RÔLE] [QUOI] [VEUT DIRE] [PRONOM]

F : ensemble les pronoms personnels sujets. Donc la colonne où il y a écrit « sujet » en haut :

ILSD : [PERSONNEL] [SUJET] [PI] (*pointage document*) [1^{ÈRE}] [COLONNE]

F : je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles. Mais les pronoms personnels ils peuvent être COD.

ILSD : [SUJET] [PI] [MAIS] [PRONOM] [PERSONNEL] [POUVOIR] [AUSSI] [PI]

F : COD ça veut dire Complément d'Objet Direct.

ILSD : [RÔLE] [FONCTION][C][O][D][VEUT DIRE] [EXPRESSION] [COMPLÉMENT]

F :

ILSD : [OBJET] [DIRECT] [EXPRESSION] [C][O][D] »

[...]

F : Encore derrière, recto-verso toujours, un petit rappel sur les déterminants. Donc les

ILSD : [DOS DE LA MAIN] [PAUME DE LA MAIN] [TOURNER LA MAIN] [à sa]

F : déterminants, c'est, par exemple les articles. Les déterminants c'est ce qui est devant le

¹⁰³ Annexe 29

ILSD : *collègue) Les déterminants...* [THÈME] [D][É][T][E][R][M][I][N][A][N][T] [VEUT

F : nom. Donc ça va être des articles ou autre chose. Mais là, la première catégorie, la plus

ILSD : DIRE] [EXEMPLE] [A TAPE N labialise « article »] [A TOURNE AUTOUR DE N

F : essentielle, c'est les articles.

ILSD : [labialise « article »] (oui ? oui ?) »

Dans ce passage, l'interprète utilise différentes tactiques pour faire face au vide lexical. Elle fait des tentatives grâce à des signes ayant différentes formes lexicalisées, mais dont toutes les formes ne sont pas connues de tous (« pronom », « article »), elle utilise le français signé qu'elle fait précéder du signe « expression », pour signifier au locuteur sourd qu'à cet instant précis il s'agit d'une expression consacrée en français (« complément d'objet direct »), elle demande de l'aide à sa collègue (« déterminant »), ou enfin elle utilise la dactylologie (« pronom », « déterminant »). La présence de tactiques permettant une traduction proche du français est donc bien visible ici. Il semble donc important pour cette interprète dans ce genre de situation de transmettre des notions de français, bien plus que de la langue des signes.

Néanmoins, l'enjeu de cette formation n'est pas de retenir les noms des catégories, mais de comprendre la manière de les utiliser en contexte. C'est pourquoi, la formatrice fait rarement référence au métalangage français, mais s'attarde davantage sur la présentation de la notion. C'est pourquoi, bien souvent, les interprètes utilisent diverses tactiques pour faire référence au terme dès lors qu'il apparaît la première fois, mais ne font plus référence au terme français par la suite.

4.3. Le support écrit

Bien souvent, la formatrice s'appuie sur des supports écrits pour les exercices des stagiaires. Il est de mise en interprétation en langue des signes de considérer le support écrit comme un allier de l'interprète. Celui-ci peut par exemple y faire référence en le pointant pour permettre une meilleure réception de la part du locuteur sourd. Néanmoins, nous allons voir par

la suite, que le support écrit peut gêner la traduction. En effet, dès lors que le stagiaire sourd regarde cet élément écrit, il ne peut plus regarder l'interprète. Quelles sont donc les stratégies des interprètes pour pallier ce phénomène ? Cependant, avant de nous interroger sur le support écrit comme aide et comme entrave à la traduction, il convient de s'interroger sur l'utilisation du support écrit par les interprètes lorsque la formatrice propose des exercices de lecture. Comment les interprètes gèrent-ils cet exercice ? Quelles sont les tactiques qu'ils mettent en place pour poursuivre la visée pédagogique du discours à ce moment-là ?

4.3.1. L'exercice de la lecture

Il arrive que l'enseignante propose des exercices de lecture à voix haute, étant donné l'enjeu de la situation, à savoir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cependant, il est difficile de traduire à l'oral un texte ayant une syntaxe écrite, lorsque celui-ci est lu. C'est pourquoi, bien souvent les interprètes sont amenés à produire une traduction à vue à partir du document écrit. De plus, les stagiaires ayant parfois des difficultés de lecture et la formatrice les reprenant, il est important pour les interprètes de faire passer ces informations. C'est pourquoi, là encore ils utilisent différentes tactiques. C'est justement ce à quoi s'est confrontée l'interprète A¹⁰⁴. :

« F :	Terre d'envol
SE 1 : « <i>Le nom prévu par « Paris très d'envol »</i>	
ILSA : [TEXTE] [LIRE] (<i>écoute la stagiaire et regarde le document</i>) [PARIS] [TERRE]	
<hr/>	
F :	Oui, conseil
SE 1 : « <i>Terre envol » sera officialisé à l'issu du premier conseil</i>	
ILSA : [DÉPLACEMENT labialise « envol »] (<i>lit le document</i>) [NOM] [BAPTISER]	
<hr/>	
F :	Un décret Pris
SE 1 : <i>Conseil du tréritoire. Un dis... Un décret paris</i>	

¹⁰⁴ Annexe 32

ILSA : [DATE] [1^{ER}] [CONSEIL] [PAYS labialise « territoire »] [PI] [NOM] [PARIS]

F : Conseil

SE 1 : *Pris en conseil* Conseil d'état. *Vient de confirmer son prémité*

ILSA : [TERRE] [DÉPLACEMENT labialise « envol »] [PAPILLON] [NOM] [BAPTISER]

F : Son « pé », découpez bien, syllabe par syllabe. « Son », oui

SE 1 : Son

ILSA : [OFFICIEL] (lit le document) [PROJET] [PARIS] [TERRE]

F : Non. Pas « pré ». Découpez bien par syllabe. La première syllabe, c'est

SE 1 : *pré* *péré*

ILSA : [DÉPLACEMENT labialise « envol »] [PAPILLON] [OÙ] ? (*pointage SE*) [LIRE]

F : quoi ? Le premier morceau du mot, c'est quoi ? « Pé » Ensuite...

SE 1 : « Pé » *Pémètre*

ILSA : [COMPLIQUÉ] (lit le document) [MOT] [LAPSUS] [P] [E] [R] [I] [M] [E] [T] [R] [E]

F : Syllabe par syllabe, ça fait : « pé », « Ri » « Mè » « Tre »

SE 1 : « Pé » « Ri » « Mè »

ILSA : [CERCLE AVEC DES 4 labialise « périmètre »] [P][E] [R][I]

F : « Périmètre » OK. Alors, on s'arrête là. Est-ce que

SE 1 : *Ah, oui* « Périmètre » « Il »

ILSA : [ME] [TRE] (attend attend) »

Dans ce passage, nous pouvons voir que l'interprète se réfère régulièrement au document écrit, de manière à se détacher de l'oral et à produire une traduction au plus proche du sens. Néanmoins, on sent chez cette interprète une envie de suivre malgré tout la vitesse de la lecture, ce qui lui demande de donner des explications lors de ses longs moments de pause, pour permettre au locuteur sourd d'appréhender toute la situation.

Lors de son interview¹⁰⁵, l'interprète elle-même nous précise que cet exercice de lecture n'était pas évident. Elle revient sur l'utilisation de ses tactiques et nous précise que la lenteur de la lecture et les difficultés rencontrées par les stagiaires l'ont amenée à utiliser différentes tactiques pour à la fois faire passer le sens, et traduire au stagiaire sourd les difficultés de prononciation rencontrées par les stagiaires entendants.

« **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 mix 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**. »

Les éléments que nous avons mis en exergue ici permettent de faire la lumière sur la difficulté de l'exercice pour cette interprète. Il est bien visible qu'elle agit à tâtons, sur le moment, elle essaie de s'adapter au mieux à la situation pour essayer de transmettre le sens et le contexte dans lequel est effectué l'exercice. Il est important de noter ici que l'exercice de lecture peut durer une demi-journée. C'est pour cela qu'elle précise dans son interview qu'elle ne peut pas « se retrouver les mains baissées pendant quinze minutes. ». Si l'exercice était plus court, peut-être aurait-elle laissé le locuteur sourd lire lui-même le texte, sans le traduire.

4.3.2. Le support écrit comme aide à la traduction

Le fait d'avoir un support écrit, et de l'avoir devant soi, peut aider à la traduction. En effet, l'interprète peut s'y référer pour comprendre quelque chose qu'il n'aurait pas entendu ou pas compris de prime abord (comme nous venons de le voir avec la lecture). De plus, il peut

¹⁰⁵ Annexe 34

pointer un document ou le tableau pour que ce soit plus clair pour le stagiaire sourd. D'ailleurs, cela permet également à l'interprète de consommer moins de ressources attentionnelles. En effet, le fait de pointer physiquement un élément écrit peut parfois être plus parlant que l'épellation d'un terme ou une explication longue. C'est d'ailleurs ce que décrit l'interprète N. dans son interview¹⁰⁶ :

« **ILSN4** : [Je préférais pointer le document] 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. »

Le fait de pointer directement le document, semble donc permettre une intercompréhension des plus aisées et des plus rapides, et une économie de ressources pour l'interprète.

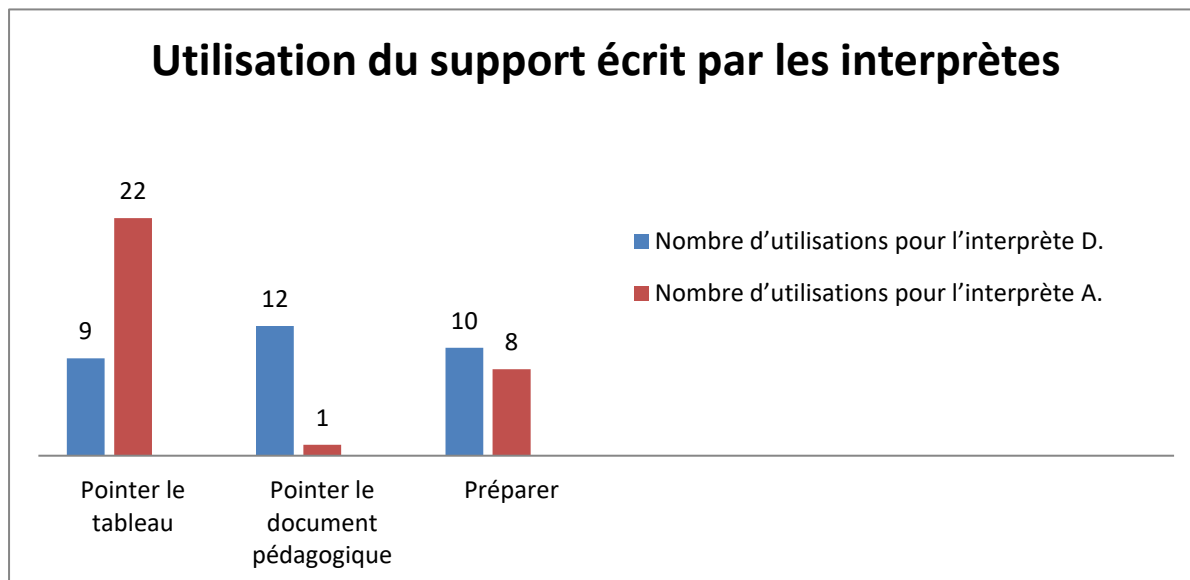
De plus, le document écrit peut servir de « préparation » pour l'interprète comme nous le précise l'interprète D¹⁰⁷. :

« **ILSD8** : 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. »

¹⁰⁶ Annexe 37

¹⁰⁷ Annexe 35

Lors de l'analyse des deux heures de corpus des interprètes A. et D., il est effectivement ressorti que le support écrit peut être pointé ou utilisé en guise de préparation par l'interprète. Voici des diagrammes récapitulant le nombre d'apparition de ces utilisations lors de ces deux heures.



Une différence apparaît ici quant à l'élément pointé par l'interprète. Il convient alors de rappeler que l'heure que nous avons analysé pour l'interprète D. portait sur la lecture d'un document, alors que pour l'interprète A., cela portait sur une leçon de phonétique et une dictée. Il est alors normal de retrouver davantage de pointages en direction d'un document écrit pour l'interprète D., cette dernière ayant le document devant elle, et davantage de pointages en direction du tableau pour l'interprète A., la formatrice notant davantage de termes au tableau à ce moment-là.

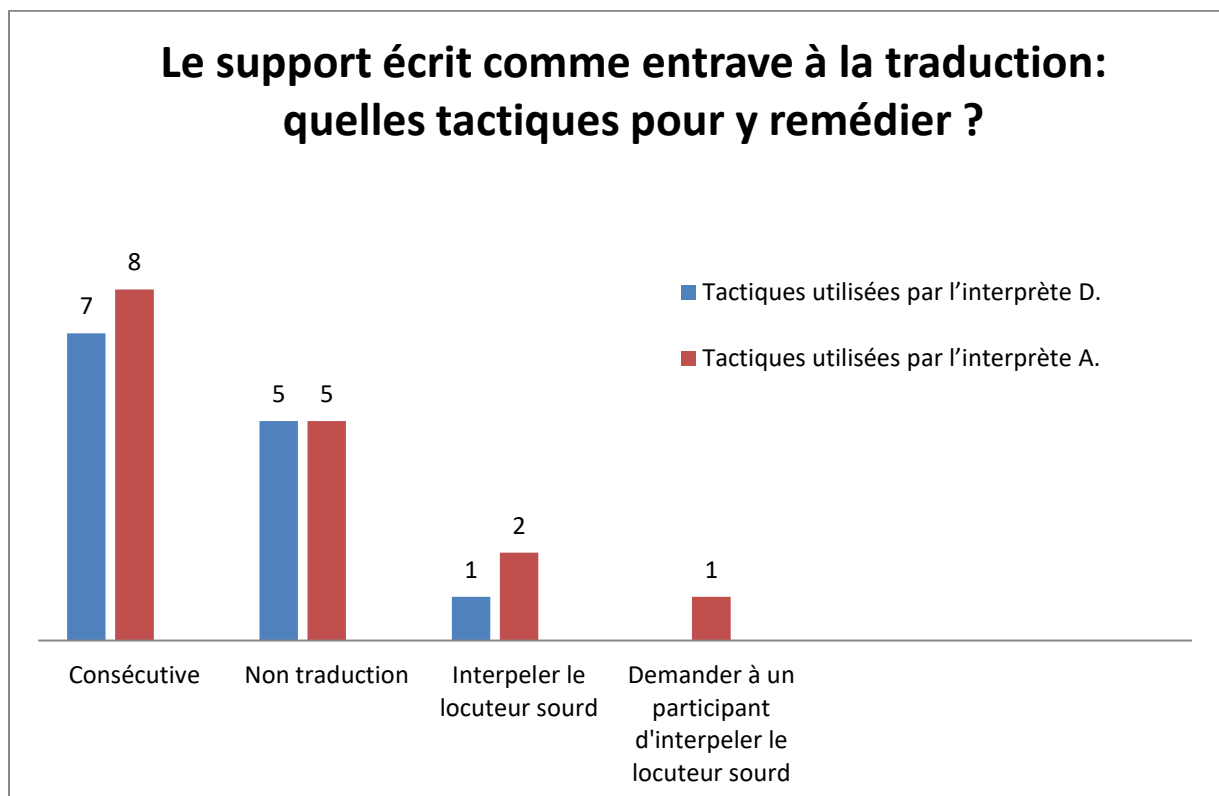
Ainsi, le support écrit peut être une aide à la traduction que ce soit vers la langue des signes, mais également vers le français, le stagiaire sourd utilisant lui aussi parfois la tactique du pointage plutôt que celle de la dactylogogie ou du français signé. Il ne s'agit donc pas d'une tactique propre aux interprètes. Néanmoins, comme nous allons le voir désormais, cela peut également gêner la traduction.

4.3.3. Le support écrit comme entrave à la traduction

Comme l'a présenté Harrington (2004), le support écrit peut aussi gêner lors de la traduction. En effet, les stagiaires entendants peuvent écouter et regarder un document ou

prendre des notes, ce qui n'est pas le cas du stagiaire sourd. C'est pourquoi, bien souvent, les interprètes utilisent diverses tactiques de manière à permettre au stagiaire sourd de regarder son document ou de prendre des notes, tout en faisant en sorte qu'il ait accès à l'intégralité du discours. Cela leur évite d'interrompre continuellement la leçon et donc de ralentir le déroulé du cours, ou bien d'interpeler le stagiaire sourd, et donc de le déconcentrer dans son travail.

Les corpus des interprètes A. et D. que nous avons analysés mettent en lumière les tactiques utilisées par les interprètes lorsqu'ils se retrouvent confrontés à ce phénomène.



Ces quatre tactiques vont être illustrées ci-dessous, et leur motif d'apparition mis en lumière.

La tactique la plus prégnante est donc celle de l'interprétation consécutive. Les interprètes continuent à écouter le discours de la formatrice avant de le traduire dès lors que le locuteur sourd lève la tête. Néanmoins, cela impose aux interprètes de mémoriser de longs passages, et bien souvent, même si dans la traduction l'essentiel de l'information est présent, le

sens est tout de même condensé. C'est par exemple une des tactiques utilisées par l'interprète N¹⁰⁸.

« **F** : Dans l'exercice 4, on vous demande de transformer les phrases comme dans l'exemple.

SE 1 :

ILSN :

F : L'exemple c'est quoi. On vous dit : « défense d'entrer ». D'un côté...

SE 1 :

Ne pas entrer

ILSN :

[EXEMPLE] [4]

F : Voilà, et à côté on vous dit de mettre la forme négative du verbe à l'infinitif. Et donc le

SE 1 :

ILSN :

[IL FAUT] [PHRASE] [MÊME] [EXEMPLE]

F : verbe à l'infinitif, les deux bouts de la négation , les deux morceaux, le « ne » et le « pas »,

SE 1 :

ILSN : [TRANSFORMER]

F : sont devant. D'accord ? Donc, c'est juste ça. « Défense d'entrer », ça signifie « ne pas

SE 1 :

ILSN :

F : entrer ». Et donc, « défense d'éteindre avec de l'eau », ça signifie... « Ne pas éteindre

SE 1 :

ILSN :

[DÉFENDRE] [ENTRER] [VEUT DIRE] [ÉGAL]

F : avec de l'eau ». « Défense de toucher », c'est, « ne pas toucher », et « défense de boire »,

SE 1 :

ILSN :

[NON] [N][E] [P][A][S] (grimace) [NON labialise « ne »] [NON labialise « pas »]

¹⁰⁸ Annexe 33

F : c'est... « Ne pas boire ». C'est juste pour automatiser ça, pour le rendre

SE 1 : *Ne pas boire*

ILSN : [ENTRER] [AFFAIRE] (EXEMPLE) [4] [IL FAUT] [PHRASE] [TRANSFORMER]

F : automatique, que, devant l'infinif, il y a les deux morceaux de la négation.

SE 1 :

ILSN : [EXEMPLE] [LÀ] [DÉFENDRE] [ENTRER] [VEUT DIRE] [ÉGAL] [N][E]

F :

SE 1 :

ILSN : [P][A][S] [APRÈS] [VERBE] [I SUR MAIN GAUCHE labialise « infinitif »]

F : C'est juste ça, on écrit « ne pas »,

SE 1 :

ILSN : [I][N][F][I][N][I][T][I][F] [E][R] [I][R] [ETC.]

F : « ne pas », « ne pas », avec la suite.

SE 1 :

ILSN : [IL FAUT] [EXERCICE] [COPIER] [COPIER] [N][E] [P][A][S] [ÉCRIRE] »

Ses tentatives vaines pour essayer d'attirer l'attention du locuteur sourd la conduisent alors à traduire l'information en consécutive. Néanmoins, seule l'information importante est retranscrite. Ainsi, même si le message linguistique est présent, il y a déperdition du contexte. Elle justifie son choix dans son interview¹⁰⁹ de la manière suivante :

« **E6** : 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 ?

ILSN6 : 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**

¹⁰⁹ Annexe 37

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. »

Dans cet extrait, les éléments mis en exergue montrent bien qu'il s'agit de choix délibérés de la part de l'interprète que de traduire en consécutive ou de ne pas traduire si le locuteur a changé de sujet.

L'interprète L. aborde également cela dans son interview¹¹⁰.

E5 : [...] 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 tactique de ta part ? Pourquoi attendre ?

ILSL5 : 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.**

Ici, un nouveau paramètre est pris en compte par l'interprète : elle agit différemment selon la situation et selon la personne sourde. Il est donc bien visible qu'elle va prendre en considération tous les paramètres situationnels, de façon à prendre en compte la situation dans son ensemble et à s'adapter aux attentes des participants.

En revanche, les interprètes traduisent en consécutive lorsqu'il s'agit de passages courts. Si les discours sont plus longs, deux tactiques sont alors utilisées : la non-translation ou le fait d'interpeler le locuteur sourd. La première se fait soit avec l'accord de la formatrice comme nous l'avons vu précédemment avec l'interprète R., soit il s'agit d'un choix délibéré de l'interprète, comme le précise l'interprète A.¹¹¹ :

¹¹⁰ Annexe 36

¹¹¹ Annexe 34

« **E3** : [...] 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. »

L'interprète précise ici l'importance de faire les bons choix pour minimiser son impact sur le déroulé du cours, et pour déranger au minimum le stagiaire sourd. La présence de termes comme « j'estime », « je choisis », renforce cette idée. Néanmoins, il est bien visible que pour cette interprète, agir ainsi va à l'encontre de ce qui lui a été enseigné en formation, à savoir tout traduire. Il est donc intéressant de noter ici le fait qu'elle se sente en conflit entre la théorie et la pratique.

La deuxième tactique en cas de discours longs consiste donc en interpeler le stagiaire sourd d'un geste de la main, ou demander à un camarade de l'appeler. Dans cet exemple, l'interprète A.¹¹² utilise les deux :

« **F** : Pour le 10^{ème}, « un restaurant ».

SS : [ACCORD] ?

ILSA : [SANS labialise « aucun »] (non, non) (*se tourne vers sa collègue*)

F :

¹¹² Annexe 17

SS :

ILSA : [VIDE] [IL N'Y A PAS labialise « aucun »] (réfléchi) [DESSOUS] [10^{ÈME}]

F :

SS : [ACCORD] ? [ÉPELER]

ILSA : [RÉFLÉCHIR] [10^{ÈME}] [RESTAURANT] (réfléchi sur « aucun »)[9^{ÈME}] (non) [9^{ÈME}]

F :

SS : [PEUT] ?

ILSA : [PI] [ÉPELER] [COMPRENDRE] [RÉPONDRE] (appelle SS) (appelle SS)

F :

SS

ILSA : L., vous pouvez taper sur l'épaule de N. s'il vous plaît ? [SENS] [RIEN] (prononce

F :

SS

ILSA : « aucun » [RIEN] [EXPRESSION] [SANS] (prononce « aucun »)

Dans son interview¹¹³, elle justifie ainsi le fait qu'elle interpelle parfois le stagiaire sourd :

« **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. »

Ainsi, le choix effectué ici se fait selon la pertinence de l'information donnée et l'impact de l'interprète sur la situation sera différent.

¹¹³ Annexe 34

Enfin, il arrive également que le locuteur sourd précise à l'enseignante qu'il ne peut pas à la fois regarder l'interprète et copier ce qu'elle écrit au tableau. En voici un exemple¹¹⁴ :

« **F :** Ah, pour les personnages... Ah euh, ben, venez voir peut-être L.
SS : [MOI] [PEUT PAS]
ILSE :

F :
SS : [REGARDER en direction de l'interprète] [ÉCRIRE] [REGARDER en direction
ILSE :

F :
SS : du tableau] [ÉCRIRE] (*pointage SE*) [POUVOIR]
ILSE : Peut-être que lui, il peut écouter et écrire, moi je ne peux pas regarder l'interprète et

F : Non, non, parce qu'en fait, L., il écrit
SS
ILSE : écrire en même temps, j'ai peut-être raté quelque chose. [NON] »

Il est néanmoins important de noter que les interprètes n'ont jamais d'eux même amené cette précision, spécificité de la surdité.

Après avoir présenté nos résultats, nous allons désormais en discuter au regard de la littérature présentée en amont.

¹¹⁴ Annexe 26

Discussion

1. Le rôle de l'interprète : un « gestionnaire » de la communication

Comme nous l'avons vu avec des auteurs tels que Metzger (1999), Roy (1999) ou Wadensjö (1998), l'interprète, traduit certes le message linguistique, mais est aussi amené à fournir une traduction dite de coordination (Wadensjö, 1998) qui maintient le flux de la communication. Le corpus qui alimente notre recherche met également en lumière cela : les interprètes ne s'arrêtent pas à la simple traduction du message linguistique, ils produisent également un discours de maintien du flux de la communication.

1.1. La gestion des tours de parole

Un des premiers rôles occupé par l'interprète est celui de gestionnaire des tours de parole des participants. Pour cela, comme présenté par Roy (1999), il peut être amené à s'exprimer en son nom en cas d'incompréhension, de chevauchement de paroles ou d'interaction directe des participants avec lui. Ainsi, il sera amené à interrompre les participants, les faire répéter, leur demander de patienter, leur répondre directement, ou omettre une partie du discours, de manière à maintenir le flux de la communication.

Ces situations se retrouvent souvent dans notre corpus. La difficile compréhension de l'accent des participants amène l'interprète à utiliser des stratégies d'omission ou de collaboration avec la formatrice (attendre de voir si elle a compris le discours initial) ou avec le collègue interprète, de manière à minimiser son impact sur la situation de communication. Les chevauchements de parole, quant à eux, sont gérés différemment. Pour cela, l'interprète va, soit omettre une partie du discours, soit demander aux participants de répéter, soit les faire patienter quelques instants le temps que le discours initial se termine. Son rôle est donc ici de prendre en considération tous les éléments de la situation et ses propres capacités en ressources attentionnelles, de manière à adapter au mieux ses tactiques. Enfin, il semble avoir un rôle de maintien du flux de la communication. En effet, bien souvent lorsqu'un participant le sollicite

directement, il est alors amené à lui répondre. D'ailleurs les quelques fois où l'interprète n'a pas agi ainsi, son comportement semble avoir porté atteinte à la situation de communication.

Il est donc important de mettre en évidence que les interprètes adaptent leurs tactiques selon les situations. Ils précisent dans leurs interviews qu'elles seront choisies selon les participants, le discours et le contexte. Tout cela dans le but de minimiser leur impact sur la situation de communication. De plus, à travers son rôle social, l'éthique de l'interprète joue un rôle important dans son choix de tactiques : il est amené à gérer les différences culturelles entre les divers participants. Pour cela, les interprètes de notre recherche mettent à contribution leurs valeurs personnelles, de manière à minimiser leur impact sur la situation. Néanmoins, il convient de noter que Roy (1999) ne parle que peu de cela dans son ouvrage. Or, il est bien visible dans cette situation que l'interprète adapte bien ses tactiques selon son éthique personnelle mais également selon les participants et la situation, de manière à ne pas faire obstacle à l'enjeu pédagogique de la situation.

Désormais, nous allons voir que ce rôle de gestionnaire du flux de la communication permet à l'interprète d'adopter un second rôle : celui de collaborateur à la construction du discours.

1.2. Répondre aux sollicitations des participants pour permettre une collaboration

Le second rôle occupé par les interprètes dans cette situation est celui de collaborateur avec les participants. C'est en créant une relation de confiance, et donc en se permettant d'« exister » dans la situation que cela sera possible.

Llewellyn-Jones et Lee (2014) ainsi que Metzger (1999) précisent dans leurs ouvrages que ne pas répondre à une sollicitation, peut être plus problématique que d'y apporter ne serait-ce qu'une courte réponse. Nos résultats viennent confirmer ceci. En effet, il est arrivé que les tactiques choisies par l'interprète ne répondent pas aux attentes de la situation et y portent atteinte (traduction d'un échange portant directement sur la traduction entre le locuteur sourd et les interprètes, réponse tardive et peu adaptée à une sollicitation de l'enseignante, etc.). Il aurait d'ailleurs pu être intéressant ici d'interroger la formatrice sur son ressenti à ce moment-là.

C'est pourquoi, le fait de répondre à une sollicitation permet de créer une relation de confiance et permet aux participants de collaborer avec l'interprète. Cette collaboration fait référence au trilogue de Seleskovitch (1968) ou à la *communicative pas de trois* de Wadensjö (1998). En effet, collaborer permet la co-construction du discours et le bon déroulé de la situation de communication. Cela permet à l'interprète de réduire son impact sur la situation. De plus, en collaborant avec le locuteur sourd et avec l'enseignante, l'interprète permet tout naturellement aux deux parties de collaborer et d'échanger sans interprète.

Ainsi, au-delà d'un rôle de gestionnaire des tours de parole, l'interprète semble avoir un rôle de collaborateur à la construction du discours, primordial pour le bon déroulé de la situation de communication. Nous allons donc voir maintenant qu'il joue également un rôle dans la transmission des informations contextuelles au locuteur sourd.

1.3. Les indications contextuelles

Les personnes sourdes n'ayant pas accès à toutes les informations extralinguistiques, il est nécessaire pour les interprètes de traduire ces éléments qui ne relèvent pas du discours initial : un changement d'orateur, l'ambiance de la situation ou un élément pouvant perturber la traduction (débit de l'orateur, accent, bruit, ...) C'est ce que Pointurier précise dans sa thèse de 2014. Les interprètes ont alors recours à diverses stratégies.

Pour faire référence à l'orateur, les interprètes peuvent ainsi utiliser la prise de rôle¹¹⁵ du locuteur, mais celle-ci est, dans la majorité des cas, doublée d'un pointage. Néanmoins, cette tactique du pointage est-elle si efficace ? En effet, elle est souvent effectuée de manière furtive, de loin et l'information ne semble pas précise. Pour cela, une interprète choisit d'utiliser le pointage, mais de le garder quelques secondes tout en commençant à signer de l'autre main. Ceci semble alors donner une information plus précise.

De plus, les interprètes incluent dans leur traduction des éléments faisant référence à l'ambiance de la situation. Pour cela, ils signifient les sonneries de portable, les rires des participants ou encore les accents. Cela permet au locuteur sourd de prendre connaissance de tous les éléments extralinguistiques de la situation, et de comprendre pourquoi l'interprète ne signe plus à cet instant précis. Il est important de noter que, dans cette situation, certains

¹¹⁵ Devenir l'entité s'exprimant ou dont on parle.

éléments ne sont pas précisés car ils l'ont déjà été au début de la formation et n'ont pas été repris par la suite (accent, débit de parole, ...)

C'est pourquoi le rôle de l'interprète quant à la transmission des éléments relevant du contexte est aussi primordial pour permettre une appréhension complète de la situation de communication par le locuteur sourd. Néanmoins, les trois rôles que nous venons de présenter permettent à l'interprète de prendre sa place dans la situation de communication pour incarner alors son rôle de gestionnaire des enjeux de la situation.

1.4. Gérer les enjeux de la situation de communication

Dans toutes les interviews que nous avons analysées, les interprètes reviennent sur l'enjeu de la situation de communication. Pour eux, la gestion de cet enjeu est un de leur rôle principal, qui leur permettra de réduire leur impact sur la situation de communication. Il semble donc que l'analyse et la prise en considération de l'enjeu de la situation permette à l'interprète de pouvoir choisir ses stratégies en adéquation avec la situation.

Il est d'ailleurs important de noter que les enjeux de la situation ne sont pas identiques à chaque instant de la formation (correction d'exercice, dictée, lecture,...). C'est pourquoi, cette prise de conscience peut permettre à l'interprète d'adapter ses tactiques à tout instant.

Il est intéressant de noter que cela semble aller à l'encontre de ce qui est parfois présenté dans certains ouvrages. Ainsi, dans l'ouvrage *Entre sourds et entendants, un mois avec un interprète en langue des signes* de Guitteny, lu par de nombreux futurs interprètes, l'auteur présente une situation médicale dans laquelle l'interprète ne semble pas prendre en considération l'enjeu de la situation, à savoir la thérapie, pour minimiser son impact. Alors que le médecin s'adresse directement à l'interprète pour lever une ambiguïté quant à son rôle, le professionnel, plutôt que de répondre, traduit la question pour la personne sourde. Or, l'attitude l'interprète a pour effet d'influencer le comportement des participants, puisque l'incompréhension du médecin reste sans réponse et face à ce malentendu, la situation avorte. Cet exemple, bien qu'issu d'un recueil de témoignages est parlant, car il fait souvent foi dans la communauté des interprètes. Néanmoins, il est intéressant de noter que les interprètes ayant participé à notre recherche, semblent avoir pris du recul sur leur pratique et prendre en

considération le rôle qu'ils ont à jouer quant à l'enjeu de la situation de communication, de manière à minimiser leur impact.

C'est pourquoi, il convient désormais de se pencher sur l'impact que peuvent avoir ces différents rôles dans la situation de communication.

2. L'impact de ce rôle sur la situation pédagogique

Il semble donc apparaître que l'interprète soit un gestionnaire de la situation de communication dans son ensemble. Les différents rôles qui lui incombent vont alors avoir un impact sur ses choix pour lui permettre de répondre à l'enjeu de la situation.

Les interprètes traduisent ici une formation d'apprentissage du français. La langue des signes et le français ayant des constructions très différentes, la traduction peut s'avérer compliquée. D'ailleurs, les interprètes ont dû utiliser différentes tactiques pour faire face au vide lexical qui existe entre les deux langues.

C'est pourquoi nous allons désormais nous arrêter sur l'impact de l'interprète dans la situation de communication.

2.1. Traduire tous les échanges ?

Un des piliers du code déontologique des interprètes français ⇔ langue des signes française est la neutralité par rapport aux échanges. Pour les interprètes, bien souvent, cela signifie de tout traduire. Néanmoins, dans la réalité, tous les échanges sont-ils traduits ?

Dans notre corpus tous les discours ne sont pas traduits pour diverses raisons. Tout d'abord, lors des travaux en autonomie, pour ne pas déranger le stagiaire sourd, les discours à destination des stagiaires entendants ne sont pas traduits. En revanche, dès lors que le discours s'adresse à toute la classe, l'interprète fait en sorte d'attirer l'attention du locuteur sourd. Pour cela, il utilise diverses stratégies : commencer à traduire, lui faire un signe de la main, demander à un voisin de l'interpeler, etc. Ainsi, ce sont les interprètes qui, selon leur ressenti, choisissent si ils doivent traduire ou non.

De plus, il arrive que l'interprète précise à la formatrice que le locuteur sourd ne regarde pas. Cette tactique nous montre alors que l'interprète n'est pas invisible dans la situation de communication. En effet, au vu de l'enjeu, il semble nécessaire pour lui de préciser que le stagiaire est concentré sur autre chose. Il est d'ailleurs important de noter ici que le fait de donner cette information à l'orateur principal ne semble pas se retrouver dans d'autres situations. Il semblerait que cette tactique soit utilisée peu souvent en situation de conférence ou en situation de réunion. C'est pourquoi, il est possible de conclure que ce choix de tactique est dû à l'enjeu de la situation de communication. En choisissant ce qu'il traduit et en informant l'enseignante de l'absence de regard du locuteur sourd, la présence de l'interprète a un impact sur la situation.

Enfin, les échanges entre les interprètes et le locuteur sourd ne sont généralement pas traduits. Cela permet à la situation de continuer à se dérouler sans encombre. D'ailleurs la plupart des interprètes précisent que, la formatrice étant néophyte en matière de surdité, elle ne serait pas à même de répondre aux questionnements du locuteur sourd quant à la langue des signes. Néanmoins, certains interprètes choisissent parfois de traduire les échanges. Au vu de la réaction des participants, cette tactique ne nuit-elle pas à la situation de communication ?

2.2. L'interprétation consécutive

Le locuteur sourd ne pouvant pas suivre à la fois un élément visuel que ce soit son document pédagogique ou ce que l'enseignante écrit au tableau et l'interprète, ce dernier est amené à traduire en consécutive. Cela permet au stagiaire sourd d'avoir accès au discours initial. Il est important de noter que les interprètes choisissent cette tactique selon le contexte et les personnes en présence. En revanche, cela permet de rendre seulement le message linguistique de la situation et non les éléments extralinguistiques. En effet, pris par le décalage, l'interprète synthétise l'information principale et pertinente et fait l'impasse sur les éléments connexes.

L'interprétation consécutive est également utilisée comme tactique pour gérer les tours de parole. Cela permet aux interprètes de ne pas omettre d'intervention des participants. En revanche, une fois encore, cette tactique, consommatrice de ressources attentionnelles amène l'interprète à devoir rattraper son décalage et à synthétiser les informations suivantes.

Enfin, cette tactique est utilisée, comme le précise Harrington (2004), si la communication entre l'interprète et le locuteur sourd est interrompue par un participant qui passerait dans le champ de vision du stagiaire sourd. Etant utilisée ici sur des passages très courts, elle ne peut pas être réellement qualifiée d'interprétation consécutive. En revanche, les interprètes, déconcentrés, peuvent être amenés à réfléchir quelques instants pour se reconcentrer ou à demander à l'orateur de répéter.

C'est pourquoi, le rôle de l'interprète en tant que gestionnaire de la situation de communication a un impact sur le déroulé de la situation. Sans sa présence, l'enseignant ne serait pas interrompu et n'aurait pas besoin de répéter certains éléments de son discours.

Il est désormais intéressant de voir que l'interprète peut également avoir un impact sur les enjeux de la situation de communication. En effet, bien que poursuivant le but de ne pas influencer les échanges, nous allons voir que ses choix tactiques peuvent influencer le déroulé de la situation.

2.3. L'impact de l'interprète sur les enjeux de la situation : la problématique du vide lexical

Comme Séro-Guillaume le préconise dans son ouvrage de 2011, l'interprète en langue des signes intervenant en situation pédagogique doit éviter si possible de faire obstacle aux enjeux de la situation de communication. L'objectif de l'enseignant étant d'amener l'élève à réfléchir, l'interprète garde en tête la visée pédagogique du discours et les formulations opaques employées par l'enseignant. Néanmoins, le vide lexical existant entre le français et la langue des signes contraint l'interprète à utiliser des tactiques non seulement consommatrices de ressources attentionnelles (dactylogogie), mais également pouvant entraver l'enjeu pédagogique (énumération, initialisation, ...). C'est pourquoi Séro-Guillaume préconise la création de signes pour mener à bien ce travail. D'ailleurs, il est important de noter que le choix des tactiques des interprètes pour faire face au vide lexical peut avoir un impact sur la situation de communication. En effet, l'interprète peut, dans sa traduction induire la réponse, et faire ainsi obstacle à la visée pédagogique du discours.

Il en est de même dans la situation que nous analysons. Néanmoins, sa particularité (apprentissage du français en milieu professionnel), la différencie des situations analysées par

Séro-Guillaume. En effet, il est vrai que des termes techniques n'ayant pas d'équivalent en langue des signes peuvent apparaître dans notre corpus, amenant les interprètes à utiliser des tactiques pour faire face au vide lexical. Néanmoins, l'enjeu ici pour les stagiaires n'est pas de retenir ces termes pour les réutiliser ou les retrouver ensuite lors de devoirs écrits, contrairement à de jeunes élèves devant s'appropriier ce vocabulaire pour le réutiliser par la suite. Il s'agit donc d'une situation quelque peu différente de celles étudiées par Séro-Guillaume.

Le vide lexical et les difficultés de traduction apparaissent plus généralement lors d'exercices spécifiques. En effet, les difficultés sont liées notamment à la dictée où il est primordial de faire apparaître certaines différences lexicales qui ne sont pas nécessaires en situation ordinaire (auto / voiture, beau / joli), et à la conjugaison, où il est important de traduire la construction des verbes en français. Il serait intéressant de s'interroger sur la dénomination de « vide lexical » dans ces deux cas. En effet, pour cette situation particulière il est nécessaire de faire apparaître ces différences dans la traduction, mais dans d'autres contextes cela ne semble pas important. Le vide lexical est ici lié à l'enjeu de l'exercice et non à un manque de signes lexicalisés pour faire passer ces notions (il existe bien des signes pour « voiture » et pour « beau », tous deux synonymes de « auto » et « joli »). Peut-on alors réellement parler de « vide lexical » ici ?

Comme nous le précisent les interprètes, dans leurs choix tactiques pour faire face à ces difficultés de traduction, ils doivent sans cesse réfléchir à la meilleure solution entre traduire du sens ou traduire des mots de manière à minimiser leur impact sur la situation. En effet, respecter l'enjeu pédagogique signifie, dans cette situation, permettre au locuteur sourd d'acquérir les bases de la grammaire et de la syntaxe du français. Néanmoins, de nombreuses fois la présence de l'interprète a un impact sur la situation de communication. Il arrive par exemple que, dans sa traduction, l'interprète induise la réponse que devraient apporter les stagiaires. Cependant, la communication non verbale des interprètes lorsqu'ils se rendent compte de leur impact nous permet de dire que cela n'est pas délibéré. De plus, l'enjeu pédagogique peut être entravé par le décalage de l'interprète. En effet, il arrive que, pour rattraper le discours original, l'interprète synthétise la question de l'enseignante et la réponse d'un stagiaire, ne laissant pas le temps au locuteur sourd d'appréhender l'échange. Enfin, il est important de noter que l'interprète peut avoir un impact sur l'enjeu de la situation lorsqu'il traduit vers le français. En effet, lors de leçons de phonétique, l'accent de l'interprète peut faire obstacle à la visée de l'enseignante et obliger le professionnel à utiliser certaines stratégies pour minimiser cet impact (épellation des mots par exemple). De plus, le choix des mots de l'interprète dans sa traduction vers le français

peut influencer les échanges (parler d'échafaudage par exemple alors que le stagiaire sourd lui-même ne sait pas comment ça s'appelle).

C'est pourquoi, de par ses choix de traduction, l'impact de l'interprète peut être plus ou moins important. Néanmoins, il convient de noter ici que les tactiques sont choisies délibérément par les interprètes. En effet, dans leurs interviews, tous précisent que ces choix ne leur sont pas imposés. C'est pourquoi, pour minimiser son impact, l'interprète analyse la situation de communication pour adapter au mieux ses tactiques.

2.4. Choisir ses tactiques

Dans les interviews des interprètes, il a été mis en évidence que tous se présentent comme seuls décideurs de leurs choix tactiques. En effet, la présence de termes tels que « j'estime », « je choisis », « je sens », etc. appuie cette idée. Une interprète précise même : « **ILSD15** : Du coup il faut être conscient que tu as une certaine marge de manœuvre. ». C'est pourquoi, il est possible de s'interroger sur la transparence de l'interprète dans la situation de communication, prônée par certains interprètes. Cette transparence n'est-elle pas vaine ? L'interprète étant le seul à pouvoir choisir ses tactiques, cela ne le rend-il pas dès le départ non transparent et donc comme ayant un impact sur la situation de communication ?

Néanmoins, il est important de noter que certains interprètes se sentent en conflit entre ce qui leur a été enseigné en formation et ce qu'ils font sur le terrain. « **ILSA3** : J'ai conscience qu'en formation on nous dit que ça n'est pas à nous de choisir ce que l'on doit traduire ou pas. » Cette phrase est parlante puisqu'elle met en avant toute la dichotomie qui existe entre la théorie enseignée dans certaines écoles, et la réalité du terrain, où, pour répondre aux attentes de la situation de communication et minimiser son impact, l'interprète est amené à faire des choix dans ses tactiques, pour les adapter au mieux.

D'ailleurs, certains interprètes précisent également que l'analyse de la situation dans laquelle ils interviennent est primordiale car leurs choix seront différents selon le contexte et les participants. Cela rejoint ce que Llewellyn-Jones et Lee précisent dans leur ouvrage, à savoir que le *Role-space* de l'interprète ne peut être le même dans toutes les situations. Là encore cela nous montre que l'interprète ne semble pas transparent dans la situation de communication. Ainsi, pour minimiser son impact, adapter au mieux ses tactiques et répondre aux attentes de la

situation de communication, l'interprète analyse la situation pour pouvoir prendre en compte tous les paramètres.

Dans cette discussion nous avons pris le parti de présenter le rôle occupé par l'interprète dans la situation de communication comme influençant l'impact qu'il va avoir sur cette dernière. Cependant, n'aurait-il pas été possible de voir cela selon un axe contraire, à savoir que l'impact de l'interprète influence son rôle ? En effet, en souhaitant minimiser son impact, le rôle de l'interprète ne va-t-il pas changer dans la situation de communication ? Mais en adoptant un certain rôle, son impact n'en sera-t-il pas différent ?

Conclusion

Ce travail a permis d'analyser une situation particulière d'interprétation, à savoir la traduction d'un cours de français à destination de stagiaires adultes. Nous avons choisis de nous intéresser au rôle et à l'impact de l'interprète dans cette situation pédagogique.

Ce corpus nous a permis de mettre en lumière le rôle actif de l'interprète dans le bon déroulé de la situation de communication. Gestionnaire de la situation de communication, il distribue les tours de parole, s'exprime en son nom pour répondre aux attentes de la situation et collabore avec les parties en présence pour garantir le bon déroulé des échanges. Il est donc un participant à part entière des échanges comme démontré par Seleskovitch (1968), Metzger (1999) ou encore Roy (1999), ce qui lui permet de co-construire le discours avec les autres participants.

De plus, ce corpus permet de mettre en évidence l'impact que peut avoir l'interprète sur la situation de communication. En effet, de par ses choix, ses tactiques, son ressenti, et son éthique personnelle, l'impact ne sera pas le même. Il est le garant du bon déroulé de la situation de communication (Wadensjö, 1998), et en répondant aux attentes des participants, son impact sera amoindri. C'est pourquoi, comme précisé par de nombreux auteurs (Metzger, 1999 ; Wadensjö, 1998 ; Llewellyn-Jones et Lee, 2014) la neutralité de l'interprète est vaine, et il est important que l'interprète s'adapte à la situation de communication, de manière à répondre aux enjeux de celle-ci.

Il est d'ailleurs important de noter que notre étude montre clairement que le rôle et l'impact de l'interprète sont liés à l'enjeu de la situation de communication. En effet, de par leur prise de conscience de cet enjeu, les interprètes vont adapter leur rôle, de manière à minimiser leur impact. Pour cela, ils vont adopter diverses tactiques pour gérer la situation de communication, et ses enjeux. Ces tactiques permettant de répondre aux attentes de la situation de communication sont de deux ordres : des tactiques portant sur des éléments linguistiques pour faire face au vide lexical, et des tactiques portant sur des éléments extralinguistiques pour faire apparaître dans la traduction tout ce qui a trait à la situation de communication. En ce qui concerne les tactiques linguistiques, il est nécessaire de préciser ici que dans son étude en 2014, Pointurier avait déjà mis en avant les diverses tactiques utilisées par les interprètes pour faire face au vide lexical. Néanmoins, la présente étude vient compléter cette précédente recherche, puisque les résultats mettent en avant le fait que, pour répondre à l'enjeu pédagogique de la

situation de communication, les interprètes ne vont pas utiliser seulement une tactique pour faire référence à un concept, mais bien plusieurs, de manière à permettre au stagiaire sourd d'appréhender à la fois le sens et le terme français.

De plus, l'analyse du corpus nous permet de dire que le modèle de la machine tel que préconisée au moment de la professionnalisation des interprètes peut être écarté. En effet, les interprètes s'adaptent selon les enjeux de la situation à l'instant T, et certains précisent même que leur manière d'agir aurait été différente dans d'autres situations avec des participants différents. C'est pourquoi, les comportements des interprètes ne sont pas systématisés. Au contraire la prise en considération de tous les éléments qu'ils soient linguistiques ou extralinguistiques permettent aux interprètes d'adapter leurs tactiques pour répondre au mieux à la situation. Cela vient corroborer les dires de Llewellyn-Jones et Lee (2014) qui parlent de *role-space*, c'est-à-dire d'adaptation constante de l'interprète selon les situations dans lesquelles il intervient.

C'est pourquoi il est possible de déduire ici que la transparence de l'interprète serait vaine. En effet, dès lors que l'interprète se donne le droit d'« exister » (Pointurier 2014) dans la situation de communication, son impact est minimisé. Les rares fois où les interprètes ont porté atteinte à la situation de communication sont généralement des moments où ils ne se sont pas permis d'« exister ».

Il faut néanmoins mettre en avant ici que cette situation est des plus particulières. En effet, il arrive rarement que les interprètes aient à traduire des formations au français, avec des participants en phase d'alphabétisation. C'est pourquoi, il nous a été difficile de nous détacher de la situation pour généraliser les conclusions obtenues. Il serait intéressant, dans de futurs travaux, de comparer cette situation avec des situations plus courantes d'interprétation pédagogique. De plus, il serait également intéressant de se pencher sur le rôle occupé par l'interprète et son impact lorsqu'il intervient auprès d'enfants. En effet, s'agit-il du même rôle que celui observé ici dans une formation pour adultes ? L'impact de l'interprète est-il le même ?

Bibliographie

- AFILS : <http://www.afils.fr/index.php/code-ethique> (dernière consultation le 28/12/15).
- ARCAMBAL Emeline, 2014, *Neutralité ou impartialité*, Mémoire de Master 2 professionnel en interprétation français ⇔ Langue des Signes Française, ESIT, Paris 3, non publié, 77 pages.
- ARCAMBAL Emeline, 2016, *L'impact de l'interprète en langue des signes lors d'une interprétation en situation pédagogique*, dossier de recherche de Master 2 recherche en traductologie, ESIT, Paris 3, non publié, 47 pages.
- BERNARD Alexandre, ENCREVÉ Florence, JEGGLI Francis, 2007, *L'interprétation en langue des signes*, Presses Universitaires de France, 192 pages.
- FUSELLIER-SOUZA Ivani, 2006, « 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, pp. 72-95.
- GUITTENY Pierre, 2009, *Entre Sourds et Entendants, un mois avec un interprète en langue des signes*, Monica Companys, Angers, 160 pages.
- HARRINGTON Frank J., 2004, « A Study of the Complex Nature of Interpreting with Deaf Students in Higher Education », in Melanie Metzger and Earl Fleetwood (eds.) *Attitudes, Innuendo, and Regulators, Challenges of Interpretation*, Gallaudet University Press, pp.162-187.
- JAKOBSON Roman, 1963, « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, éditions de Minuit, Paris.
- LABOV, William, 1972, *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- LLEWELLYN-JONES Peter, LEE Robert G., 2014 *Redefining the Role of the Community Interpreter: The concept of "role space"*, SLI Press, United Kingdom, 158 pages.
- METZGER Mélanie, 1999, *Neutrality : Deconstructing the Myth of Neutrality*, Gallaudet University Press, 216 pages.

- NAPIER Jemina, 2002, *Sign Language Interpreting, Linguistic coping strategies*, Coleford England: Douglas Mc Lean.
- NAPIER Jemina, MC KEE Rachel, GOSWELL Della, 2010, *Sign Language Interpreting*, Federation Pr, 2ème édition, 239 pages.
- POINTURIER Sophie et GILE Daniel, 2011, « Les tactiques de l'interprète en langue des signes face au vide lexical : une étude de cas », 7 pages, http://www.jostrans.org/issue17/art_pournin_gile.php (dernière consultation le 1/01/2016).
- POINTURIER Sophie, 2014, *L'interprétation en langue des signes française : contraintes, tactiques, efforts*, Thèse de doctorat, Ecole supérieure d'Interprètes et traducteurs (ESIT), Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III).
- ROY Cynthia, 1999, *Interpreting as a discourse process*, Oxford University Press, Oxford Studies in Sociolinguistics, 152 pages.
- SELESKOVITCH Danica, 1968, *L'interprète dans les conférences internationales, problèmes de langage et de communication*, Paris: lettres modernes minard, 253 pages (Cahiers Champollion).
- SERO-GUILLAUME Philippe, 2011, *Langue des signes, surdité et accès au langage*, Editions Papyrus.
- STEWART David, SCHEIN Jerome, & CARTWRIGHT Brenda E., 1998, *Sign language interpreting: Exploring its art and science*. Boston : Allyn and Bacon.
- WADENSJÖ Cecilia, 1998, *Interpreting as interaction*, Pearson Education ESL, Language In Social Life, 336 pages.
- ZIMMER, June, 1989 « ASL/English interpreting in an interactive setting », *Proceedings of the 30th Annual Conference of the American Translator's Association.*, editions D.Hammond, page 225-231

Annexe 1 : Transcription de R.

5h05min09 à 5h08min50

F : Qu'est-ce que vous avez dans votre classeur, les premières fiches que vous avez dans

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSR : [CLASSEUR] [RANGE] [CHEZ] [LÀ] [PREMIER]

F : votre classeur, c'est quoi ? Mais oui les fiches outils L. Mais absolument les fiches

SE 1 : *Fiches outils*

SE 2 : *Outils* *Fiches outils*

SS :

ILSR : [FICHE] [QUOI] ? [FICHES] [OUTILS][CHEZ] [CLASSEUR] [TON]

F : outils. Si j'y pense, parce que vous savez que je dis des choses et puis j'oublie, souvent,

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [SAIT][FICHES] [DÉPART] [RAPPELLE] [FICHES] [DÉPART] [THÈME] [QUOI]

F : mais si j'y pense, la semaine prochaine, donc on va dire que je vais y penser, classez votre

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSR : [OUTIL][SAIT] [SI] [DATE] [SEMAINE] [PROCHAINE] [ESSAYE] [RAPPELLE]

F : classeur donc je vérifierai votre classeur. Alors je vous le redis parce que c'est vrai que

SE 1 : *Normalement il est classé hein !*

SE 2 :

SS :

ILSR : [VA VA][ESSAYE][CLASSEUR][RANGE][IL FAUT][CONTRÔLE][VA VA]

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

SE 1 :

SE 2 :

SS

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

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

SE 1 : *C'est pour démarrer*

SE 2 :

SS

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

F : classeur pour lire, vous avez bien la feuille au fond parce que si vous classez vos feuilles

SE 1

SE 2

SS

ILSR : (*pointage vers pochette*) [GLISSER FICHE EN HAUT] [GLISSER FICHE EN BAS]

F : dans l'autre sens, qu'est-ce qu'il se passe ?

Et bien ça va tomber.

SE 1 :

Bah oui ça va tomber

SE 2 :

C'est vrai il

SS

ILSR : [NON][CLASSEUR][PREND] [LIRE] [GLISSER PAR LE HAUT] (*pointage en bas*)

F : Donc ça c'est un truc tout bête, mais faites-le dans ce sens-là, c'est bien plus pratique.

SE 1 :

SE 2 : *faut faire ça oui*

SS

ILSR : (si) [TOURNE] [FEUILLE QUI TOMBE] (*pointage de la formatrice*) [PREMIER]

F : Ensuite, il faut que chut chut

SE 1 : *Tu l'as pas reçu ? Il y a tout*

SE 2 :

SS

ILSR : [GLISSER PAR LE HAUT] [MIEUX] [PREMIER] [SIMPLE] [DEUXIÈME] [HÉ]

F : chut... Dans une pochette plastique, vous avez une ou deux pages, mais vous ne devez

SE 1 : *dedans ?*

SE 2 : *Il faut faire le tour avant*

SS

ILSR : [HÉ][ECOUTE MOI][DEUX][PLASTIQUE][GLISSER PAR LE HAUT] (*pointage*)

F : rien cacher c'est-à-dire que si votre page elle est recto verso comme ça, vous n'en mettez

SE 1

SE 2

SS

ILSR : *vers pochette*) [RECTO pointé] [UN] (mais) [VERSO pointé] [YEUX BONNS] [VEUT]

F : qu'une. Sinon ça ne sert à rien. D'expérience, on sait que personne ne s'amuserait à sortir

SE 1 :

SE 2 : *Ça y est j'ai compris.*

SS

ILSR : DIRE] [SI] [RECTO VERSO] [UNE] [CHEZ] [DEUX] (*pointe un et deux*) [MAINS]

F : ses trucs, les remettre tout ça c'est l'enfer. Donc on doit tout voir.

SE 1

SE 2

SS

ILSR : COLLÉES TOURNENT][UNE] [VOTE] [RECTO VERSO] (*avance laisse passer un*)

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSR : SE) [SI] [GLISSE GLISSE] [PAQUET] [CHOISIS PAS] [NON] [JAMAIS]

F : On va dire allez qu'il y a une quinzaine de fiches

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [MIEUX] [CHEZ] [UNE] [PAGE] [MAXIMUM] [MAIS] [RECTO VERSO]

F : peut-être maximum qui sont absolument fondamentales, et souvent elles sont éparpillées

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [VOUS] [FICHE] [15] [FICHE] [IMPORTANT] [BASE] [IL FAUT] [MET] [CHEZ]

F : dans vos classeurs. Il faut qu'elles soient au début de votre classeur. Donc les fiches outils,

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [CLASSEUR] [VOTRE] [SOUVENT] [BAZAR] [SUIT] [AB] [LOGIQUE]

F : il y en a deux : les mots outils et celle avec les verbes aller faire, avoir et être, la liste des

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [FICHE][OUTIL][2][MOT] [OUTIL] [VERBE] [FAIRE] [ALLER] [ÊTRE] [FICHE]

F : quinze verbes au présent, qu'est-ce qu'on a encore, l'alphabet, bien sûr pour ceux qui ont

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [15] [MOT] [VERBE] [DATE] [PRÉSENT]

F : besoin, c'est au début.

Les mots invariables, absolument.

SE 1 : *Les mots invariables.*

SE 2 :

SS

ILSR : [MOT]

F : Le tableau avec les sons, les lettres et les sons [a], [e], [i], [ɛ̃], au début. Il y a

SE 1

SE 2

SS : [IL FAUT] [RANGE] [POUR]

ILSR : [CHANGE] [JAMAIS] [FICHE] [TABLEAU] [SAIT] [SON] [A] [E][T]

F : une quinzaine de fiches, ça ça doit être au début, pas perdues dans votre classeur.

SE 1

SE 2

SS : [MÉLANGE] [PAS]

ILSR : [I][DÉBUT] (oui) Chaque fois il faut ranger qu'il soit bien au niveau du rangement.

F : Oui Et c'est pas par date parce que par date ça marche pas, ça sert à rien, ça veut dire qu'à

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [FICHE][PROCESSUS][VEUT DIRE][DATE][DATE] [SUIT] [PAS] [VEUT DIRE]

F : chaque fois vous allez tourner votre classeur à chaque fois pour trouver une de vos dizaine

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [MARCHE][PAS][TOURNE LE CLASSEUR](expression de perdu)[DATE]

F : de fiches. Non, les dix fiches ou quinze fiches, elles sont au début. Et le reste à la limite,

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [QUAND] [OUBLIÉ] [NON] [15] [FICHE] [DÉPART] [FICHE] [DÉBUT]

F : on n'en a même plus besoin. Les exercices, si vous êtes sûrs que vous allez rebosser

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [APRÈS][VRAI][PAS LA PEINE][VEUT DIRE][EXERCICE] [ANNEXE] [VA VA]

F : dessus, super. Je trouve ça très ambitieux, mais peut être que vous allez le faire.

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [SI][TRAVAIL][LÀ][SÛR][BON] [FORT] [BON] [BON] [IDÉE] [MOI] [REVENIR]

F : Personnellement moi j'ai du mal à y revenir dessus après. Mais ça, oui, c'est au début. Le

SE 1

Celle-là elle est toujours

SE 2

SS

ILSR : EN ARRIÈRE][EXERCICE][RÉPÈTE](non)[PEUT][JETTE][PEUT][CONDITION]

F : reste vous pouvez le jeter à la limite.

SE 1 : avec moi à la maison. Pour m'en souvenir il vaut mieux qu'elle soit à la maison.

SE 2 : *Le 14 je ramène tous les...*

SS

ILSR : [ÉCRIT] [FINI] [BIEN SÛR] [DATE][14][VA VA]

F : Il l'a dit plusieurs fois, vous êtes témoins, le 14 il ramène ses pochettes plastiques. Vous

SE 1 : *Oui vas-y « hadj » vas-y*

SE 2

SS : [2] [CLASSEUR]

ILSR : [DIT] [VU] [TÉMOIN] [VU] (*pointage SE*) [DATE] [14] [VA VA] [PLASTIQUE]

F : êtes témoins. Idéalement oui.

SE 1 : *Il faut faire plusieurs fois par semaine*

SE 2

SS : [IL FAUT] [SÉPARER]

ILSR : Est-ce qu'il faut avoir deux classeurs pour séparer ?[MIEUX] [CLASSEUR]

F :

SE 1 : *Celle-là elle est trop bien celle-là !*

SE 2

SS : [UN] [POUR] [EXERCICE] [UN] [POUR] [SON] [VOYELLE] [CONSONNE]

ILSR : [SÉPARE] Un pour apprendre et puis l'autre pour regarder par exemple les voyelles,

F : Je suis d'accord. Deux petits

SE 1 : *Les mots invariables.*

SE 2

SS : [SÉPARER] [ÉVITE] [MÉLANGER]

ILSR : les consonnes, les sons, etc. Les séparer pour éviter de mélanger.[MOI][D'ACCORD]

F : classeurs. Un petit comme ça suffit pour mettre vos fiches outils.

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [BONNE] [IDÉE] [CLASSEUR] (*pointage classeur*) [SUFFIT] [FICHE] [OUTIL]

Annexe 2 : Transcription de E.

4h32min24 à 4h32min40

F : Pour tout le monde, l'internet, les applications, comme vous vous en êtes rendu compte

SE 1 :

SE 2 :

SS [VEUT DIRE]

ILSE : [CHACUN](appelle le sourd)[INTERNET] [APPLICATIONS]

F : pour ceux qui l'utilisent un petit peu, ça évolue tout le temps. Tous les jours ça évolue.

SE 1 :

SE 2 :

SS : [QUOI] [MAS...]

ILSE : [TOUS LES JOURS] (attends attends) [APPLICATIONS] [TOUS LES JOURS]

F : C'est supposé être utilisable par tout le monde. C'est supposé je dis bien, c'est un peu

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [NOUVEAU] [NOUVEAU] [NOUVEAU] [TOUS LES JOURS] [ÉVOLUER] [PI]

F : ironique, parfois c'est un peu compliqué. (...)

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE : [APPLICATIONS] [OBJECTIF] [QUOI] [VEUT DIRE] (*pointage vers portable*)

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE : [CA] [APPLICATION][NORMALEMENT] [CHACUN] [TOUCHE]

Annexe 3 : Transcription de A.

1h36min49 à 1h37min17

F : Ensuite, la “pause café” Ce n’est pas un « o » en fait. Il y a deux [poze]

SE 1 : « o » « s » « e »

SE 2 :

SS

ILSA : [PAUSE] [CAFÉ] (*pointage SE*) [P][O][S][E] (*pointage*)

F : “La pose” avec un “o” comme vous dites c’est quand vous faites la pose d’une fenêtre par

SE 1 :

SE 2 :

SS : [A] [U]

ILSA : *formatrice*) (non) [2][MOT MOT][P] [O] C’est “AU”. [S] [E] [EXEMPLE]

F : exemple. Ou quand vous prenez la pose. Vous posez. Là c’est l’arrêt, donc c’est

SE 1 : “pose” “poser”

SE 2

SS

ILSA : [P][O][S][E] [EXEMPLE] [FENÊTRE] [ACCROCHER] [OU] [JE SUIS]

F : effectivement “a” “u”, comme dit N.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [P][O][S][E] [JUSTE] [A] [U] [JUSTE] (*pointage SS*)

Annexe 4 : Transcription de A.

3h52min01 à 3h52min39

F : En général c'est le soir oui. Parce que les gens travaillent la

SE 1 : *En général c'est le soir ?*

SE 2 :

SS

ILSA : (*pointage SE*) [SOUVENT] [SOIR] [POURQUOI] [JOURNÉE]

F : journée.

Je sais pas. Mais c'est... plus...

SE 1 : *Il y en a qui peuvent passer le matin.*

Ça dépend parce qu'il y en a si

SE 2 :

SS :

ILSA : [CONTRAİNTE] [TRAVAIL] [PEUT ÊTRE] (*pointage SE*) [MATIN] [CA

F :

Oui oui, après c'est sans doute

SE 1 : *on te dit "je suis pas là à telle heure", il faut repasser.*

SE 2

SS

ILSA : DÉPEND] (*pointage formatrice*) [SAIS PAS] (*pointage SE*) [EXEMPLE] [DIT]

F : écrit sur le papier que vous allez recevoir.

SE 1 :

SE 2 : *Il y a écrit une heure à laquelle ils passent le soir pour prévenir les*

SS :

ILSA : [DÉSOLÉ] [MOI] [TRAVAIL] [CONTRAİNTE][IL FAUT][HEURE] [PRÉCIS]

F :

SE 1 : *Il y a beaucoup de gens qui font ça... ils préviennent au moins on sait.*

SE 2 : *gens qui travaillent.*

C'est mieux quand les gens

SS :

ILSA : [PEUT ÊTRE] [ARRANGE] [OUI] (*pointage SE*) [CA DÉPEND] [POURQUOI] [JE

F :

SE 1 : *Parce que comme ça des fois...*

C'est pas tous

SE 2 : *passent le soir. A 19h, 20h, parce que les gens ils travaillent, il y a personne à la*

SS

ILSA : [SUIS] [TRAVAIL] [CONTRAÎTE] (*pointage SE*) [MIEUX] [SOIR] [EXEMPLE]

F :

Pardon ?

SE 1 : *les ans ça ? C'est tous les 5 ans, non ? C'est ça S. ?*

Le recensement se

SE 2 : *maison.*

SS

ILSA : [7H][SOIR] [8H] [SOIR] [POURQUOI] [JOURNÉE] [PAS LÀ] [TRAVAIL]

F :

SE 1 : *fait tous les 5 ans, non ?*

SE 2

SS

I : [CHEZ] (*fronce sourcils essaie de comprendre*) [AFFAIRE] [CALCUL] [POPULATION]
[TOUS LES 5 ANS] ?

Annexe 5 : Transcription de L.

2h22min31 à 2h23min13

F : Vous buvez du lait. Vous buviez, pardon.

SE 1 : Vous ne buviez pas du [lɛ]. (chuchoté)

SE 2 :

SS

ILSL : [VOUS] [BOIRE] [AVANT] [BOIRE] [D] [U] [LAIT] (*pointage SE*)

F : Vous ne buviez pas DE LAIT.

SE 1 :

SE 2 : Vous ne buviez pas de [lɛ].

SS :

ILSL : [VOUS] [N] [E] [BOIRE] [PAS] (fronce sourcils et attend) [D][E] [LAIT]

F : Donc attention ça marche aussi pour « du ». Donc « un », « une », « des », « du » ça

SE 1

SE 2

SS

ILSL : [D][E] [LAIT] [ATTENTION] [D][U] [MÊME] [U][N] [U][N][E]

F : devient « de » à la négation. Là il y a un deuxième changement.

SE 1 : « de » ah oui.

SE 2 : On dit pas [te]

SS :

ILSL : [D][E][S] [D][U] [REPLACE] [D][E] [VOUS] [N][E]

F : Vous ne buviez pas de lait. On dit pas de [te] c'est ça ?

SE 1 :

SE 2 : On dit pas [te]

de [te] là-bas à la fin.

SS :

ILSL : [BOIRE] [P][A][S] [D][E] [LAIT] (*pointage SE*) (regard interrogateur) [THÉ] ?

F : A la fin de quoi ?

Ah on le prononce pas, non on le dit pas. On dit [lɛ].

SE 1 :

SE 2 : De « lait »

SS

ILSL : (regard interrogateur et regarde le tableau) [PARDON] [L][A][I][T] [T] [DIT] [PAS]

Annexe 6 : Transcription de D.

05h06min47 à 05h09min25

F : Pour le C4, l'accord du verbe. « Laure déjeune à la cantine » avec un « E », mais « les

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [C] [4] [THÈME] [VERBE] [COMMENT] [SUIVRE] [TEMPS] [ADAPTER]

F : enfants quittent la classe », « ENT », parce que « les enfants ». Et donc c'est 3^{ème} personne

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [ADAPTER] [A][C][C][O][R][D] [L] [CANTINE] [MANGE] [MAIS]

F : du pluriel, alors que Laure c'est troisième personne du singulier.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [ENFANTS] [QUITTER] (lit le document écrit) *Les enfants quittent...*

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [GÊNER] [LUMIÈRE] [AVEC] [CA] (sort la fiche de

ILSD : [L] [MANGE] [AUJOURD'HUI] [ENFANT] [AUJOURD'HUI] Ah, ça me gêne un

F : Alors, règle, le verbe s'accord avec son

SE 1 :

SE 2 :

SS : la pochette)

[MIEUX]

ILSD : peu la lumière avec le papier plastique.

Ah, c'est mieux. **[ALORS]**

F : groupe sujet. On trouve le sujet en posant la question...

avant le verbe : « qui est-ce

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [RÈGLE] [QUOI] ? [VERBE] [ADAPTE] [ADAPTE] [SUIT] [QUOI] ? [SUJET]

F : qui ? ».

Ça va pour trouver le sujet, on cherche qui fait l'action,

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [SUJET] [COMMENT] [SUJET] [DEVINE] [TROUVE] ? [VERBE] [VEUT DIRE]

F : qui 'est-ce qui fait l'action. Donc « déjeune » c'est Laure. Qui est-ce qui déjeune, c'est

SE 1 :

SE 2

SS

ILSD : [QUESTION] [QUOI] [QUI] [QUI] [FAIRE] [ACTION] [CA] [PEUT] [VERBE]

F : Laure. Et qui est- ce qui quitte ? C'est les enfants. Est-ce que vous êtes toujours avec moi

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [TROUVER] (réfléchi) [TROUVE] [SUJET] [VEUT DIRE] [MANGE] [QUI] ?

F : ou pas ?

Le sujet on se demande qui est-ce qui fait cette action. Et en

SE 1 : *Oui, oui, oui*

SE 2 : *Oui*

ILSD : [FLOU] (*pointage SE + oreille tendue*)

F : sur la 2^{ème} phrase là ? La 2^{ème} phrase c'est « quittent » : « les enfants quittent »

SE 1 : *« Les enfants*

SE 2 :

SS

ILSD : [2^{ÈME}] [PHRASE] [CA] ? [2^{ÈME}] [PHRASE] [QUITTER] [Q][U][I][T][T][E][N][T]

F : Alors

SE 1 : *quittent » « Les enfants quittent la classe ». C'est la classe qui fait le, non ?*

SE 2 :

SS

ILSD : [ENFANT] [Q][U][I][T][T][E][N][T] [LES] [ENFANT] [QUITTER] [CLASSE]

F : qui est-ce qui fait l'action de quitter ? Qui est-ce qui fait l'action de

SE 1 : *Non...*

SE 2 : *Les enfants*

SS

ILSD : [QUI] [FAIT] [ACTION] [QUI] [QUITTER] ? (*pointage SE*) [ENFANT] [QUI]

F : quitter, c'est les enfants. Qui fait l'action ? C'est les enfants. [kitø] on l'écrit « ENT »

SE 1

SE 2 :

SS

ILSD : [ACTION] [QUITTER] [QUI] ? [L][E][S] [ENFANT] [JUSTE] [QUITTER]

F : Pourquoi ? Parce que... Les enfants, on pourrait le

SE 1

SE 2 : *C'est la personne du pluriel. La 3ème*

SS

ILSD : [Q][U][I][T][T][E][N][T] [E][N][T *pointé*] [FIN] [POURQUOI] ? [L][E][S]

F : remplacer par « ils » au pluriel, c'est bien de la 3^{ème} personne du pluriel. C'est ça.

SE 1

SE 2 : *3^{ème} personne du pluriel.*

SS

ILSD : [ENFANT] [PLUSIEURS *pointé*] [PEUT] [REEMPLACER] [PAR] [I][L][S] [3^{ÈME}]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [PERSONNE] [PLUSIEURS]

Annexe 7 : Transcription de D.

04h26min11 à 04h27min08

F : 4^{ème} conseil, commandement, 4^{ème} commandement, c'est quoi ?

SE 1 : *La peau tu hydrateras.*

SE 2 :

SS

ILSD : [4^{ÈME}] [ORDRE] [4^{ÈME}] [CONSEIL] [QUOI] ? (*pointage SE + lit le document*)

F : Oui. Ça va, « hydrater » ? « Hydrater » qu'est-ce que ça veut

SE 1 : *Oui*

SE 2 : *Hydrater*

SS :

ILSD : [PEAU] [CRÈME] [METTRE SUR MAIN] [ÉTALER] [VISAGE] [ÉTALER]

F : dire ? Mettre des

SE 1 : « Hydrater » ? Heu, mettre de... *Mettre de la crème*

SE 2 : *de la crème*

SS

ILSD : [H][Y][D][R][A][T][E][R] [VEUT DIRE] [QUOI] ? (*pointage SE*) [CRÈME]

F : crèmes. « Hydrater », l'hydratation, c'est l'eau, il faut garder l'eau dans la peau, il faut

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [METTRE SUR MAIN][ÉTALER][VISAGE] [ÉTALER] [H][Y][D][R][A][T][E][R]

F : mettre des crèmes. Et enfin, dernier conseil ?

SE 1 : *Déjà on est où là ?*

SE 2 :

SS : [EXEMPLE] [CRÈME] [N][I][V][E][A] [N][I][V][E][A]

ILSD : [VEUT DIRE] [EAU] *Pardon.* (regard interrogateur) [PARDON] *N. veut...*

F : La crème Nivéa par exemple. Ça existe c'est très efficace.

SE 1 :

SE 2 :

SS : [BON] [PROTÉGER] [FROID]

ILSD : (*sourit*) *Ah*, la crème Nivéa par exemple. [EXEMPLE] [CA] C'est ça ? Voilà ça

F : Sur tout le corps. Moi j'alterne, je mets jamais la même, une

SE 1 : *Crème quoi ? Nivéa*

SE 2 : *Nivéa*

SS

ILSD : protège du froid en fait ? [OUI] [POUR] [CORPS] [COMPLET] [PEUT] [CRÈME]

F : mais c'est une bonne basique. Le rapport qualité prix je trouve que c'est pas mal. Ils en

SE 1 :

SE 2

SS

ILSD : QUOI ? [N][I][V][E][A] [MOI] [CA DÉPEND] [CHANGE] [CRÈME] [MAIS]

F : font en tube maintenant qui sent vachement bon.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [N][I][V][E][A] [VEUT DIRE] [BIEN] [PAS MAL] [PRIX] [COMPRIS]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [QUALITÉ] [ADAPTE] [PAS MAL] [JUSTE] [PEUT] [J'AI] [TUBE] [METTRE]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [ÉTALER] [N][I][V][E][A] [AUSSI] [SENTIR] [DEDANS] [ODEUR] [SUPER]

Annexe 8 : Transcription de A.

6h19min11 à 6h22min15

F : Je reviens au verbe « attendre ». C'est quelle catégorie m'avez-vous dit ?

SE 1 : *Verbe « attendre »*

SE 2 :

SS

ILSA : [REVENIR EN ARRIÈRE] [VERBE] [ATTENDRE]

F : « attendre » ? Quelle catégorie alors ? Le verbes en « DRE » ?

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [GROUPE] [QUOI] ? [VERBE]

F : M. nous dit 3, on est d'accord ou pas ? Oui c'est les verbes en

SE 1 : 3 ?

SE 2 : *oui.*

SS

ILSA : [FIN] [D][R][E] [GROUPE] [3] [JUSTE] [OU] ? [JUSTE]

F : « DRE », 3, et donc « je l'attends », « attends » c'est quoi la terminaison ?

SE 1 : *« D »*

SE 2 : *« DS »*

SS :

ILSA : [D][R][E] [GROUPE] [3] [JE] [ATTENDRE] *(pointage)*

F : Avec « Je » qu'est-ce que vous lisez pour la terminaison ? *« DS »*

SE 1 : *A pardon... « DS »*

SE 2 :

« D », « D »

SS :

ILSA : SE) [D] [JE]

[JE] [D][S]

F : Donc « DS » « Je l'attends DS de pied ferme. » Qu'est-ce que ça veut dire « Je l'attends

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : (*lit le document écrit*)

F : de pied ferme » ? Parce qu'il fallait relier, il fallait compléter la grammaire et il fallait

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [JE] [ATTENDRE] [D][E] [PIED] [FORT] [VEUT DIRE] [QUOI] ?

F : relier la signification. Qu'est-ce que ça veut dire « Je l'attends de pied ferme ? » Ca veut

SE 1 :

SE 2

SS

ILSA : (*regarde la formatrice avec interrogation*) [VEUT DIRE]

F : dire : « A : ne dit rien » ? « B : tout de suite sans discuter » ? « C : très fort » ? « D : prêt à

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : (*relis le papier*)

F : affronter quelqu'un » ? ou « E : Calmement après réflexion » ?

SE 1 :

Prêt à affronter quelqu'un

SE 2 :

SS :

ILSA :

F : Oui, « prêt à affronter quelqu'un », le « D ». Je « l'attends de pied ferme », vous faites une

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [VEUT DIRE] [2] [D]

F : flèche vers le « D ». Pour le 3, « Tiens ta langue ». C'est quel verbe ?

SE 1 : « Tenir » ?

SE 2 :

SS :

ILSA : [LIEN] [DESSOUS][3^{ÈME}] (sourit)

F : « Tenir ». Catégorie numéro 2. Donc avec « tu » c'est quoi la terminaison ?

SE 1 : « tenir »

SE 2 : « S » ?

SS :

ILSA : [LANGUE] [ATTRAPER dit « tiens »] [TAIS TOI] [VEUT DIRE]

F : « S ». « Tiens ta langue ». Ça veut dire quoi « tiens ta langue » ? Et donc si

SE 1 : *qui ne parle pas*

SE 2 :

SS :

ILSA : [T][I][E][N pointé] [S] [TON] [LANGUE] [VEUT DIRE] [QUOI] ? [ATTRAPER]

F : on choisit dans ce qui est proposé là ? « Ne dis rien », le A. Le 3, euh

SE 1

SE 2 : « Ne dis rien »

SS

ILSA : [TON] [LANGUE] [VEUT DIRE] [QUOI] ? [PARLE] [PAS] [TAIS TOI] [A]

F : pardon, le 4 : « Il agit toujours à tête reposée ». C'est le verbe « aggggggir », catégorie

SE 1 : « gir »

SE 2

SS : [3^{ÈME}] [QUOI] ?

ILSA : [LIEN] [A] [4^{ÈME}] [LUI] (oui oui ?) [3^{ÈME}] [A] [LIEN]

F : numéro ? 2, verbe en « IR ». Donc « il », terminaison ? Comment vous dites ?

SE 1 : 2 ? « T ».

SE 2

SS : [COMPRIS] [PAS] [FAIRE QUOI] ?

ILSA : *On a un petit*

F : « T », « T ». Sur ?

SE 1 : « T »

SE 2

SS

ILSA : *problème avec N. On... On a un petit problème avec « tiens ta langue », en fait,*

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [VEUT DIRE] [NUMÉRO] [3] [ATTRAPE] [TON] [LANGUE] [VEUT DIRE]

ILSA : *Ça veut dire numéro 3 tiens ta langue ça veut dire*

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [A][B][C][D] [A] [3] [LIEN] [SENS] *Je ne suis pas sûre qu'il ait saisi le coup de*

ILSA : A B C D A 3 *Sens*

F : Il y a deux choses à faire

SE 1

SE 2

SS : [PAS] [FAIT] [RELIER] [CA] [PAS] [FAIT]

ILSA : *relier les phrases entre elles* (*pointage formatrice*) *Parce que j'avais pas fait*

F : D'accord. Donc pour la 3, « Il agit » avec un « T » donc

SE 1

SE 2

SS

ILSA : *ça. J'avais pas fait le relier comme ça.* [EXERCICE] [2] [1] [VERBE]

F : toujours à tête reposée, ça signifie ? A, B, C, D ou E ? Alors il nous reste le B,

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [CONJUGAISON] [APRÈS] [LIEN] [LIEN] [4^{ÈME}] [LUI] [TOUJOURS] [PI]

F : il nous reste le C, il nous reste le E. C'est lequel à votre avis ?

SE 1 : *C'était quoi la question ?*

SE 2

SS :

ILSA : [TÊTE] [REPOSÉE] [EXPRESSION] [COMMENT] [A][G][I] [APRÈS] [QUOI] ?

F : Qu'est-ce que ça veut dire « agir à tête reposée » ? Est-ce que ça veut dire « tout de suite

SE 1

SE 2

SS :

ILSA : [T *pointé*] [A][B][C][D][E] [QUOI] ? [RESTE] [B] [C] [E] [AGIR] [TÊTE]

F : sans discuter », « très fort », ou « calmement après réflexion » ? « à tête reposée »,

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [CALME] [REPOS] [VEUT DIRE] [QUOI] ?

F : qu'est-ce que ça veut dire ? « tout de suite sans discuter », « très fort » ou

SE 1 :

SE 2

SS

ILSA : [TÊTE] [REPOS] [VEUT DIRE] [TOUT DE

F : « calmement après réflexion » ? « Calmement après réflexion ». « A tête

SE 1 : *calmement ?*

SE 2

SS

ILSA : [SUITE] [ACTION] [OU] [CALME] ? [VEUT DIRE] [E] [CALME] [RÉFLÉCHIR]

F : reposée » ça veut dire le E : calmement après réflexion ».

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [FINI] [APRÈS] [ACTION] [VEUT DIRE] [E] [4] [E] [LIEN]

Annexe 9 : Transcription de E.

4h29min52 à 4h30min15

F :

SE 1 :

SE2 :

SS : [ENREGISTRE] [JOURNÉE] ? [COMBIEN MÉMOIRE] ?

ILSE : (oui) [PEU]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [COMBIEN] [TEMPS] ?

ILSE : [8] [2H] [DEMI] [2H] [DEMI] [C'EST POUR CA] [PEU]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : [MON AVIS] [CE SOIR] [ACHÈTE] [PLUS] [EXEMPLE] [16] [OU] [32] [PI]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE : [32] [LÀ] [MIEUX] [PAR] [32] [VEUT DIRE] [JOURNÉE] [COMPLET] [BON]

Annexe 10 : Transcription de L.

4h39min43 à 4h41min18

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [QUOI] [CA] ?

ILSL : *[DEDANS] [EXERCICE] [VEUT DIRE] [POUR] [TRAVAIL]*

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : **[FAIRE QUOI] [LÀ] [IL FAUT] ?**

ILSL : *[FRANÇAIS] [AUTONOMIE]* (ILS s'avance et

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSL : regarde application) *[VEUT DIRE] [EXERCICE] [FRANÇAIS] [MAIS]*

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : *[CONSIGNE] [SAIS PAS] [PAS ÉCRIT]*

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : (retourne s'asseoir et discute de l'application avec sa collègue et comprend la

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSL : consigne. Revient l'expliquer à SS) (*appelle SS sourd*) [VEUT DIRE]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSL : [PHRASE] [PI] [LIT] [FAUTE] [ATTRAPER] [MOT] [CLIQUER] [PI] [LIT]

F :

SE 1 :

SE 2

SS

ILSL : [BON] [JUSTE] [CASE] [VALIDER] [CLIQUER] [PI] [TROMPE] [DESSOUS]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : [PHRASE] [EXPLIQUER] [TROMPER] [OÙ]

Annexe 11 : Transcription de D.

04h32min13 à 04h32min46

F : Et bien la semaine prochaine, on va avoir plein de petits déj' !

SE 1 : (*portable sonne*)

SE 2 :

SS :

ILSD : [SEMAINE] [PROCHAINE] [VA]

F :

SE 1 : *Oulah, je ne sais pas ce qu'il a il ne s'arrête pas !*

SE 2 :

SS :

ILSD : [PLEIN] (regard interrogateur vers le binôme) *Plein de petits déj' ?*

ILSE : *Quand le téléphone*

F : Oui, c'est valable pour tout le monde en fait, mais vous

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : *Ahhh* [PLEIN] [PETIT]

ILSE : *sonne, il faut ramener le petit déjeuner la semaine suivante.*

F : n'étiez pas au courant alors à partir de maintenant, vous serez aussi sanctionnée si ça

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : DÉJEUNER] [POURQUOI] [INTERPRÈTE] [AU COURANT] [NON] [PI]

F : arrive.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [TÉLÉPHONE VIBRER] [ENTENDRE] [MAINTENANT] [PI] [CA ARRIVE]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [MÊME] [INTERPRÈTE] [PORTABLE VIBRER] [IL FAUT] [SEMAINE]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [PROCHAINE] [PETIT DÉJEUNER] [APPORTER]

Annexe 12 : Transcription de L.

03h54min53 à 03h55min14

F : Ce que je vous propose de faire pour terminer la matinée, c'est du coup de reprendre un

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSL : [PROPOSER] [MAINTENANT] [MATIN] [APRÈS] [FINI]

F : petit peu nos... (*montre la feuille*) mots invariables. Parce que ça fait un moment

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : [COMME] [DEPUIS] (*pointe la feuille*) [RÉVISER] [MOT] [MOT] (réfléchi) [FIXE]

F : que l'on n'est pas revenu sur nos mots invariables.

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSL : labialise « invariable »] (*se tourne vers le binôme*) *Invariable comment tu le signes ?*

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : [FIXE] ? [CHANGE] [PAS] [I][N][V][A][R][I][A][B][L][E]

ILSE : [CHANGE] [PAS]

Annexe 13 : Transcription de E.

28min42 à 29min20

F : Et N., qu'est-ce qu'il a fait pendant ces vacances ?

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : (pointage SS) [FAIS QUOI] [VACANCES] ? (pointage SS)

F : A Marseille !

SE 1 :

SE 2 :

SS : [PARTI] [SUD] [MARSEILLE] [FAMILLE] [2] [SEMAINE]

ILSE : [RÉCENT] Je suis parti dans le Sud, à Marseille

F : D'accord. Vous avez pu profiter ?

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : En famille, les deux semaines. [ACCORD] [PROFITER] ?

F : Vous vous êtes baladé dans la ville avec le beau

SE 1 :

SE 2 :

SS : [FÊTE] [FAMILLE]

ILSE : J'ai fait les fêtes en famille. [VISITER]

F : temps là?

SE 1 :

SE 2 :

SS : [RESTER]

ILSE : [PROMENER] [PAR] [SOLEIL] [PROMENER] [VISITER] [VILLE] ?

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [A][I][X] [PROVENCE] [A][I][X] [PROVENCE]

ILSE : (regard interrogateur) A Aix en

ILSA : *A Aix en Provence*

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : Provence. Pardon, on est restés à Aix en Provence. (*regard vers le binôme*) *Merçi.*

SE 2 : « *Il n'y a aucune* »

SS :

ILSA : labialise « aucun »] [FILLE] [IL N'Y A PAS labialise « aucune »] [SON] [U] [VEUT

F : « aucune », c'est forcément « U » « N ». Parce qu'on l'entend bien au féminin le « U ».

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : DIRE] [QUOI] [GARCON] [A][U][C][U *pointé*][N] [IL FAUT] (*pointe le mot au*

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : **(donne son signe de « aucun »)**

ILSA : *tableau*) [IL N'Y A PAS labialise « aucun »] (reprend le signe de SS)

Annexe 15 : Transcription de D.

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

ILSD : (*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 :

ILSD : [DÉBUT] [OU] [FIN] [MOT] ? [NON] [MOT] [POUVOIR] [SON] [POUVOIR]

F :

SE 1 : *« Bois »* *Un*

SE 2 :

SS

ILSD : [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 :

ILSD : [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]

ILSD : « 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

ILSD : [SURFACE] [BOIS] [B][O][I][S][É][E][PI][SURFACE] [ARBRE] [ARBRE] [DIRE]

F : étendue boisée » « Mémoire » oui.

SE 1 :

SE 2 : « Mémoire »

SS

ILSD : [SURFACE] [B][O][I][S][É][E] (*pointage SE*) [MÉMOIRE] [JUSTE] [MOT]

F : « Loisirs »

SE 1 : « Loisirs »

SE 2

SS

ILSD : [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]

ILSD : [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]

ILSD : (regard interrogateur) Poi... Ah, « Poireau »

ILSE : *Poi... reau*

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [POIREAU] [COMMENT] [SIGNE] ?

ILSD : *Merci.* Pardon, le légume, le « poireau ». Poireau, ça

F : Poireau.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : 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 :

ILSD : déjà. [POIREAU] [PAREIL] [UN] [NOTE] [PI] [MANGE] [PLUSIEURS]

F : « X » tout à fait.

SE 1 : « X »

SE 2 :

SS :

ILSD : [POIREAU] [ÉCRIT] [ORTHOGRAPHE] [FIN] [X]

Annexe 16 : Transcription de A.

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 17 : Transcription de A.

1h31min00 à 01h32min30

F : Pour le 9^{ème}, « aucun ».

« Aucun »

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [...]

Le 9^{ème}, c'est quoi ?

[9^{ÈME}]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : (réfléchi) [IL N'Y A PAS labialise « aucun »] (réfléchi) [SANS labialise « aucun »]

F :

Pour le 10^{ème}, « un restaurant ».

SE 1 :

SE 2 :

SS :

[ACCORD] ?

ILSA : [SANS labialise « aucun »]

(non, non) (*se tourne vers son binôme*)

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [VIDE] [IL N'Y A PAS labialise « aucun »] (réfléchi) [DESSOUS] [10^{ÈME}]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [ACCORD] ? [ÉPELER]

ILSA : [RÉFLÉCHIR] [10^{ÈME}] [RESTAURANT] (réfléchi sur « aucun ») [9^{ÈME}] (non) [9^{ÈME}]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [PEUT] ?

ILSA : [PI] [ÉPELER] [COMPRENDRE] [RÉPONDRE] (appelle SS) (appelle SS)

F : Pardon, pour quel mot ? Le 3^{ème} ?

SE 1 : Le 3^{ème} c'est le mot « tableau » ? Hein ? Oui, c'est

SE 2 :

SS

ILSA : L., vous pouvez taper sur l'épaule de N. s'il vous plaît ? [SENS] [RIEN] (prononce

F : Le 3^{ème}, non, c'est « trop ». « tableau »,

SE 1 : « un tableau » ? « tableau », c'est où ?

SE 2

SS

ILSA : « aucun ») [RIEN] [EXPRESSION] [SANS] (prononce « aucun »)

F : c'est le numéro 6. Et le dernier, donc c'était « un restaurant ».

SE 1 :

SE 2 :

SS : [POUR] [QUOI] ?

ILSA : [RIEN] [9^{ÈME}][9^{ÈME}] (prononce « aucun ») [COMME] [SENS]

F : Ça va ?

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : *[RIEN] [COMPRENDRE] ? (pointage de sa bouche + labialise « aucun »)*

Annexe 18 : Transcription de E.

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*

ILSE :

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

SE 1 :

SE 2 :

SS : *formatrice)* *(dit quelque chose à*

ILSE : *(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

ILSE :

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

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE : *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 :

ILSE : *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

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

F : utiliser un possessif.

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : [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

ILSE : [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 :

ILSE : [EXEMPLE][T][O][N] [DESSIN] [COMME] [REMPLECE] [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

ILSE : (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

ILSE : (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]

ILSE : 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 :

ILSE : [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)

ILSE :

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

ILSE : *Oui*

F :

SE 1

SE 2

SS : (*pointe le portable*) **[DIFFICILE]** (*pointe le portable*)

ILSE : 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]**

ILSE : 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]**

ILSE : **DIRE] [D] ['][E][N] [VEUT DIRE] [D] [NON] [DIFFÉRENT] [DANS]**

F : vous comprenez l'explication qu'on vous donne ?

SE 1

SE 2

SS

ILSE : **[D][A][N][S] [D][E] [E][N] [COMPRENDRE] (*pointage portable*) [EXPLICATION]**

F :

SE 1

SE 2

SS : (*lit la phrase*)

ILSE : **[PHRASE] [COMPRENDRE] ? (*pointage portable*) [COMPRENDRE]**

F :

SE 1

SE 2

SS : (*lit la mauvaise phrase*)

(*lit la bonne phrase*)

ILSE : (*repointe la bonne phrase*) [COMPRENDRE] ?

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [VEUT DIRE] [QUOI] [D]['][E][N] ?

ILSE : 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 :

ILSE : [VEUT DIRE] [DE] + [EN]

F : En.

SE 1

SE 2

SS :

ILSE : [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]

ILSE : ['][E][N] [COMPRENDRE] ?

Ça veut dire que « dans » « d » « a »

F : Non.

SE 1

SE 2

SS

ILSE : « n » « s » c'est pas bon ?

[NON] [JUSTE]

Annexe 19 : Transcription de R.

26min20 à 26min46

F : C'est toujours le même principe, je peux vous le répéter encore une fois.

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSR : *(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 :

ILSR : *Qu'est-ce que je fais ? Je traduis ? C'est pour toi !*

ILSE : *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

ILSR : (Lève la main) *(se penche vers la formatrice pour*

F : encore... Oui, mais

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSR : *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 :

ILSR :

F : dessus, sur ce thème-là en tout cas.

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSR :

Annexe 20 : Transcription de D.

15min03 à 17min09

F : Donc on va travailler sur le son « in », « in ». on est dans les derniers sons

SE 1 : « in »

SE 2 : « in »

SS

ILSD : [MAINTENANT] [THÈME] [SON] [UN] (*regarde son binôme*) [I][N] [PARDON]

ILSE : « IN »

F : particuliers là. Le son « in ». Donnez-moi des mots, n'importe lesquels dans lesquels vous

SE 1 : « in »

SE 2 :

SS :

ILSD : [SON] [I][N] [RÉCENT] [DERNIÈRE] [RÉCENT] [SON] [ORIGINAL] [SON]

F : entendez le son « in ». « pain », oui, « un pain ». Comme ça on a deux

SE 1 : « un [pain] », « du pain » ?

SE 2 :

SS

ILSD : [QUOI] ? [EXPRESSION] [I][N] [DONNE] (ah oui) [MOT] [AVOIR] [SON]

F : mots et dans les deux il y a le son « in ». Donc avec deux orthographes différentes.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : (*pointage SE*) [UN] [PAIN] [DEUX] [MOT] [MOT] [DEDANS] [SON] [MÊME]

F : On a « pain », comment je l'écris déjà ?

SE 1 :

SE 2 :

« a » « i » « n ».

SS :

ILSD : [JUSTE] [MAIS][DEDANS] [ORTHOGRAPHE] [DIFFÉRENTE] [VOIR] (*pointage*)

F : Si vous parlez du « pain » qui se mange, oui, « a » « i » « n ». Si vous parlez de l'arbre ?

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : *tableau*) [A][I][N] (pointe le son dans l'espace) [SON] [PAIN] (pointe dans l'espace)

F : Du « pain » qu'on mange alors c'est celui-

SE 1 : *Non, moi je parlais du « pain » qu'on mange*

SE 2 :

SS

ILSD : [MÊME] [PI] [PAIN] [MANGE] [OUI] [A][I][N] [PI] [ARBRE] [P][I][N] (*pointage*)

F : là, d'accord. Vous ne pensiez pas à celui-là alors (*écrit au tableau*) ? Vous pensiez pas à

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : *SE*) [PAIN] [MANGE] (*pointe le tableau*) [BON] [PENSER] [PAS] [ARBRE]

F : celui-là ? Ça c'est l'arbre, oui, le « pin ».

SE 1 : *Ah d'accord.*

Ah ! C'est l'arbre.

SE 2 : Ça c'est l'arbre ?

Sapin ?

SS :

ILSD : [P][I][N] (*pointage tableau*) [NON] ? [PENSE] [PAS] ? [AH BON](*pointage tableau*)

F : « Sapin », « pin »... C'est la même...

« pépin » ? Oui. « C'est

SE 1 :

C'est pareil comme...

SE 2 :

SS :

ILSD : (*pointage tableau*) [ARBRE] [NOM] [ARBRE] [P][I][N] [SAPIN] [S][A][P][I][N]

F : pareil que... », « c'est pareil que... » Dans l'orthographe vous voulez dire ?

SE 1 : *les arbres ?* *Oui*

SE 2 :

SS :

ILSD : [MÊME] [ARBRE] [P][I][N] (*pointage SE*) [MÊME] [P][É][P][I][N] [MÊME]

F : Oui, absolument. (*écrit au tableau*) « un pépin ». Un « peintre », oui, voilà

SE 1 : *Un « peintre » ?*

SE 2 :

SS :

ILSD : [QUOI] ? [MÊME] [ARBRE] (*pointage tableau*) [ORTHOGRAPHE] ? [OUI]

F : comme ça on a une autre orthographe.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [MÊME] [JUSTE] (*pointage tableau*) [PÉPIN] [P][É][P][I][N] [FRUIT] [DEDANS]

F : « un peintre », comment on l'écrit ? Alors, il y en a un. Non. Comment

SE 1 : « i » « a » « i » « a »

SE 2 : « i » « é » « i »

SS :

ILSD : [PETIT] [JUSTE] (*pointage tableau*) [AJOUTER] [PERSONNE] [PEINTURE]

F : vous dites ? « e » « i ». Oui, « peintre » « peintre »,

SE 1 : « e »

SE 2 : « é » « i » ? « e » « i »

SS

ILSD : [JUSTE] [AUTRE] [ORTHOGRAPHE] [BIEN] [ÉCRIRE] [ORTHOGRAPHE]

F : « peinture », « je peins ».

SE 1 :

SE 2

SS

ILSD : [QUOI] ? (*pointage SE*) [I][N][I][N] [NON] (*pointage SE*) [É][I] [COMMENT]

F : Oui, ça vous l'avez déjà vu écrit. « Peindre », c'est sûr.

SE 1 :

SE 2

SS

ILSD : [DIT] ? (*pointage SE*) [A][I] (*pointage SE*) [E][I] [DIT DIT DIT] (*pointages*)

F :

SE 1 : *Oui, quand on a fait notre papier c'est pour ça.*

SE 2

SS

ILSD : *élèves*) [JUSTE] (*pointage tableau*) [PERSONNE][PEINTURE] [MOI] [PEINTURE]

F : On l'a vu à plusieurs reprises, quand je vous ai donné la fiche des conjugaisons la semaine

SE 1 :

SE 2

SS

ILSD : [EN TOUT] [VU] [DÉJÀ] [ORTHOGRAPHE] [MOT] [ATTRAPER] [SENTIR]

F : dernière, il y avait le verbe « peindre ».

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [SÛR] (*pointage SE*) [NOUS] [EXPÉRIENCE] [TOUCHE] [PLUSIEURS] [FOIS]

F : quand on avait fait l'accident de travail, il y avait un monsieur sur une échelle qui était en

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [DONNE] [FICHE] [DEDANS] [ADAPTER] [ADAPTER] [RÉCENT] [SEMAINE]

F : train de peindre.

SE 1 : *L'accident de travail, oui. C'est ça qui m'a fait penser*

SE 2 :

SS

ILSD : [DERNIÈRE] [VERBE] [PEINTURE] [AJOUTER] [PERSONNE] [ÉCHELLE]

F : Donc, quand vous voyez : « peindre » ou « peintre » ou « peinture », tout ça c'est la même

SE 1

SE 2

SS :

ILSD : [FAIRE QUOI] [PEINTURE ROULEAU] [PI] [ATTRAPER] [PEINTURE]

F : famille, donc ça s'écrit « e » « i » « n ».

SE 1

SE 2

SS :

ILSD : [PEINTURE ROULEAU] [EN TOUT] [E][I][N] [TOUJOURS] [ORTHOGRAPHE]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [MÊME] (*pointage tableau*)

Annexe 21 : Transcription de L.

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

ILSL : [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 :

ILSL : [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

ILSL : [2 PERSONNES FACE À FACE] (*pointe 1er personnage*) [LÀ] [CHEF]

F : un texte, type vraie déclaration.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : [SUPÉRIEUR] (*pointe 2^{ème} personnage*) [TÉMOIN] [OU] [VICTIME] [COMME]

F : Les filles, on commence ? Qui fait le chef ?

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : [ÉCHANGER] [APRÈS] [IL FAUT] [ESSAYER] [TEXTE] [ÉCRIRE] [PI]

F : F. ?

Qui joue le chef ?

SE 1 : *Qu'est-ce que je fais ?*

Toi joues le

SE 2 :

Tu as compris ou non ?

SS

ILSL : [COMME] [DÉCLARER] [ACCIDENT] [OK] ? [VOUS] [FILLE] [QUI] [1^{ER}]

F : H. Vous êtes donc le chef ! Ca vous va ? Vous êtes le chef. Bon, le chef il va

SE 1 : *chef.*

SE 2 :

SS

ILSL : [CHEF] [QUI] [CHOISIR] ? [F] ? [RÔLE] [CHEF] [QUI] ? [COMPRENDRE] ?

F : juste dire : « bonjour », « ça va », « qu'est-ce qu'il s'est passé ? » Si c'est pas clair, il va

SE 1 :

SE 2

SS

ILSL : (*pointage SE*) [CHEF] [BAPTISER] [OK] ? [CHEF] [LUI-MÊME] [BONJOUR]

F : dire « je ne comprends pas », il va peut-être demander des précisions. C'est pour ça qu'on

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : [PASSER] [QUOI] ? [PI] [EXPLICATION] [FLOU] [AJOUTER]

F : le fait. Après je corrigerai aussi votre orthographe. C'est pour voir si c'est clair, si ça se

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : [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 :

ILSL : [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 :

ILSL : [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 :

ILSL : [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 :

ILSL : 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

ILSL : (*pointage SE*) [2] [POUVOIR] [2] [AIDER] [AIDER] (*pointage SE*)

F :

SE 1 :

SE 2

SS

ILSL : [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

ILSL : (*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

ILSL : [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

ILSL : [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

ILSL : [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

ILSL : [CHAUFFER] [DESSERT] [ENTRER] (*pointage formatrice*) [NON] [ACCIDENT]

F : *table*)

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSL : [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 :

ILSL : [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 :

ILSL : (*pointage SE*) [ATTENDRE] [MIEUX] [ENTRER] [POUVOIR] [SAIS PAS]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSL : [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

ILSL : [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

ILSL : [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

ILSL : VOUS PLAIT] [PARCE QUE] [HIER] [MOI] [CHAUFFER] [LÉGUME] [VIANDE]

F :

SE 1 : *est ouvert.*

Après, j'étais brûlée.

SE 2 :

SS

ILSL : [OUVRIR FOUR] [FOUR] [D][E] [L][E] [FOUR] [RECTANGLE labialise]

F :

SE 1 :

SE 2 : *Je me suis brûlée*

SS

ILSL : "barquette"] [PRENDRE] [OUVRIR] [APRÈS] [AVOIR] [ÊTRE] [BRÛLER]

F :

SE 1 : *Je me suis brûlée. Je me suis brûlée de la main.*

SE 2 :

SS

ILSL : (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 :

ILSL : « 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 :

ILSL : [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 :

ILSL : [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 :

ILSL : [LAISSER] [MOI] [TEMPÉRATURE] [CONTRÔLER] [OUVRIR FOUR]

F :

SE 1

SE 2 : *Claqué ?*

SS

ILSL : [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 :

ILSL : [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

ILSL : [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 :

ILSL : [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

ILSL : [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 :

ILSL : (pointage SE) [OUI] [PERSONNE] [TÉMOIN] [APRÈS] [LUI-MÊME] [FAIRE]

F :

SE 1 : *de suite à la cuisine centrale.*

SE 2

SS

ILSL : [D][E] [EAU] [FROID] [COULER SUR LA MAIN] [APRÈS] [FAIRE] [GLACE]

F :

SE 1 :

SE 2 : *Après, c'est elle qui vous a*

SS :

ILSL : [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

ILSL : [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 :

ILSL : [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

ILSL : [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 :

ILSL : [DÉCLARER] (*pointage SE*) [OUI] [PI] [MIEUX] [COMME] [AVOIR] [TÉMOIN]

F : Super ! OK ?

SE 1

SE 2

SS

ILSL : (*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 :

ILSL : [GLOBAL] (SITUATION) [PROCESSUS]

F : Pourquoi elle s'est brûlée ? Oui. On toute la succession des

SE 1

SE 2 : *Oui !*

SS

ILSL : [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 :

ILSL : [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

ILSL : [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 :

ILSL : [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

ILSL : [IL FAUT] [INFORMER] [CHEZ] [PRODUCTION] [INFORMER] [DONNER]

F :

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSL : [COMME] [AVOIR] [RECTANGLE] [FERMER] [NON] [BON] [POUVOIR] [CHEZ]

F : D'accord, ok.

SE 1

SE 2

Parce que ça arrive

SS

ILSL : [CANTINE] [IL FAUT] [INFORMER] [PRODUCTION] [COMME] [CORRIGER]

F : D'accord.

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSL : [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

ILSL : [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 :

ILSL : [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

ILSL : [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 :

ILSL : (*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

ILSL : [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 :

ILSL : [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

ILSL : « 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 :

ILSL : [COMPRENDRE] [MIEUX] [REVENIR EN ARRIÈRE] [PHRASE] [PASSÉ]

F : c'est de l'imparfait.

SE 1

SE 2

SS

ILSL : [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 :

ILSL : labialise « imparfait »] [I labialise « imparfait »] [OU] [PASSÉ] [MOT MOT] *Alors,*

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSL : *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 :

ILSL : [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

ILSL : 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 :

ILSL : « 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

ILSL : [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 :

ILSL : [MIEUX] [CA] [POUVOIR] [UTILISER] [LES DEUX] [SENS] [SENS]

F : *(écrit au tableau)*

SE 1

SE 2

SS

ILSL : [SITUATION] [DESCRIPTION] [CA] [MIEUX] [QUOI] ? [PASSÉ labialise]

F : Comme ça on en profite pour réviser aussi les

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSL : « 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

ILSL : [PASSÉ labialise « imparfait »] [JE] [CHAUFFER] [PASSÉ]

F : se rappelle la terminaison ou pas ?

Voilà. « Je chauffais »

SE 1 : « AI »

SE 2 : « S »

SS :

ILSL : [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

ILSL : [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 :

ILSL : [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

ILSL : [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 :

ILSL : 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

ILSL : [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 :

ILSL : [PRÉCIS] [PLUS] [HIER] [A] [HEURE] [8H] [10H30] [ÊTRE labialise « j'étais »]

F : barquettes dans le four. »

SE 1

SE 2

SS

ILSL : [EN COURS labialise « en train de »] [CHAUFFER] [L][E][S] [RECTANGLE]

F :

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSL : labialise « barquette »] [CHEZ] [L][E][FOUR]

Annexe 22 : Transcription de E.

3h16min01 à 3h18min38

F : Alors, je lis la petite intro : « Après les événements tragiques qui ont secoué le pays en

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : [TITRE] [DESSOUS] [MOI] [LIRE] [RÉCENT][DATE] [2015]

F : 2015... » « qui ont secoué le pays en 2015 », je reste un peu sur ma grammaire « qui ont

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE : [AVOIR] [ÉVÉNEMENT] [HORRIBLE] [RÉCENT] [ENCORE][THÈME]

F : secoué », c'est quel verbe à quel temps ? C'est du passé, oui, quel temps ?

SE 1 : *Passé*

SE 2 : *C'est du passé*

SS

ILSE : [GRAMMAIRE] [Q][U][I] [O][N][T] [S][E][C][O][U][É] [VERBE] [QUOI] ?

F : Passé composé, il y a bien nos deux morceaux. De quel verbe ?

SE 1 : *passé composé* *Avoir*

SE 2 :

SS :

ILSE : [TEMPS] [QUOI] ? (*pointage SE*) [PASSÉ] [TEMPS] [QUOI] ? [PASSÉ] [MOT]

F : Ça c'est l'auxiliaire « avoir » et le verbe qui est conjugué, c'est le verbe ?

SE 1 : *Secouer*

SE 2 :

Secouer

SS :

ILSE : MOT] [DEUX] [AVOIR] [S][E][C][O][U][É] [VERBE] [QUOI] ? (*pointage SE*)

F : Secouer. « Ont secoué », donc c'est le verbe « secouer », au passé composé. « ...le pays

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : [AVOIR] [JUSTE][MOT] [1^{ER}] [AVOIR] [MOT] [VERBE] [QUOI] ? [S][E][C][O]

F : en 2015, la municipalité convie les A. à un moment d'échange et de convivialité. ». Il est

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : [U][E][R] [SECOUER] [MÊME] [MAIRIE] [ICI] [INVITER] [PERSONNES]

F : où le verbe là ? « La municipalité convie les A. à un moment d'échange

SE 1 : *C'est pas les A.*

SE 2

SS

ILSE : [POUR](*regarde le papier*) [DATE] [ÉCHANGER] [CHAUD] [ENSEMBLE]

F : et de convivialité. », où est le verbe ? « Un moment d'échange » ? « Un moment

SE 1 : « échange » ?

SE 2 :

SS :

ILSE : [VERBE] [OÙ] ? [VERBE] [QUOI] ? (*pointage SE*) [ÉCHANGER] (non)

F : de / échange », « échange, c'est le verbe ici ? Rappelez-vous que le verbe c'est

SE 1 : *Non.*

SE 2 :

SS :

ILSE : [DATE] [ÉCHANGER] [CA] [VERBE] ? (*pointage SE*) [NON] [VERBE]

F : l'action. Des fois l'état. « Convie », c'est faire l'action de...

SE 1 : A* A*¹¹⁶

SE 2 : « Convie » « vivre »

SS :

ILSE : [QUOI] ? [ACTION] [PI] [OÙ] (*pointage document*) ? (*pointage SE*) [PERSONNES]

F : Dites-moi le verbe à l'infinitif, c'est quoi ? « Convie », c'est le verbe « conv... »

SE 1 : « convivial »

SE 2 :

SS :

ILSE : [A*] [NON] [C][O][N][V][I][E] [VEUT DIRE] [ACTION] [INVITER] (*pointage*)

F : Ben ça termine par un « E », donc c'est un verbe en... ? Au présent si

SE 1

SE 2 : « convi... »

SS :

ILSE : *SE* [ACTION] [VIE] [NON] [VERBE] [QUOI] ? [VERBE] [C][O][N][V]

F : ça termine par un « E », ça veut dire que c'est un verbe en... ? Si un

SE 1 : « Convenir », non ?

SE 2 :

SS :

ILSE : [CA] [C][O][N][V][I][E] pointé [VEUT DIRE] [VERBE] [GROUPE] [QUOI] ?

F : verbe au présent termine par un « E », on a 99% de chances pour que ce soit un verbe

SE 1

¹¹⁶ Ici, il s'agit du nom de la ville que nous avons rendu anonyme pour des raisons de confidentialité

SE 2

SS :

[I][R]

ILSE : [1ER] ? [2^{ÈME}] ? [3^{ÈME}] ? [VEUT DIRE] [I][R] [E][R] ? [VERBE] [TEMPS]

F : en... ?

Non, s'il termine par un « E »... Là, on est dans le 1%

SE 1

SE 2

SS

ILSE : Un verbe en « IR » ? (non)[PI][FIN][E][PI][E][FIN][POUVOIR] [EXCEPTIONNEL]

F : de chances que ça termine en « IR » c'est possible, mais c'est 1% de chances. La majorité

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [POUVOIR] [I][R] [POUVOIR] [MAIS]

F : des verbes qui termine en « E » : « E », « ES », « E », ce sont les verbes en... ?

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [MAJORITÉ] [PI] [FIN] [E] [E *pointé*] [E][S] [E *pointé*] [VERBE] [VENIR] [OÙ] ?

F :

Oh, j'ai pas révisé pendant 15 jours, je

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [GROUPE] [QUOI] ? [E][R] [I][R] ? [QUOI] ? (mince) [VOUS] [RÉVISER] [NON]

F : sais plus rien ! C'est les verbes en « ER » ! Les verbes en « ER ».

SE 1

(portable sonne) Oh qui

SE 2

SS

ILSE : [RÉCENT] [VACANCES] [RÉVISER] [NON] [OUBLIER] [TOUT] [VERBE]

F : Vous avez gagné les croissants pour la semaine prochaine ! (ri)

SE 1 : *c'est qui m'appelle ?* (les élèves rigolent)

SE 2

SS

ILSE :

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : [VERBE] [E][R] (*pointage SE*) [PORTABLE SONNE] (*pointage formatrice*)

F :

SE 1

SE 2

SS :

ILSE : [GAGNER] [POUR] [SEMAINE] [PROCHAINE] [CROISSANT] [APPORTER]

Annexe 23 : Transcription de A.

35min00 à 36min25

F : En dehors de T., vous avez eu le temps de bosser un petit peu le français ou pas ?

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : (*pointage SE*) [DEVOIR] [TRAVAIL] [OUI] [VOUS] [FRANÇAIS] [TRAVAIL]

F : Parce que je ne vous avais pas donné de devoirs, l'idée c'était pas que vous ne fassiez rien,

SE 1 : Si on a travaillé le

SE 2 :

SS :

ILSA : [DEVOIR] [OUI] [NON] ? (*pointage élèves*) [NON] [DEVOIR]

F : c'était justement que vous ayez le temps de réviser et de classer, et de remplir les

SE 1 : français ? Moi je regarde bientôt. Moi je regarde.

SE 2 : On va en parler un peu

SS

ILSA : [DONNE] [PAS] [OK] [OBJECTIF] [AVANT] [VACANCES] [RÉVISER]

F : répertoires des mots que vous avez appris cette année. Vous avez pu le faire un peu ?

SE 1 :

SE 2 : On a regardé un peu, pas vraiment...

SS :

ILSA : [IMMERSION] [AUSSI] [NOM] [NOM] [MOT MOT] [DEPUIS] [APPRIS] [NOTE]

F : Vous avez pu travailler le français ? Et ça va, ça avance

SE 1 : Moi j'ai, non, cette fiche là c'est tout.

SE 2 :

SS :

ILSA : [NOTE] [FINI] [VOUS] [FAIT] [OU] [PAS] ? (*pointages élèves*) [NON] [NON]

F : sur cette fiche ?

« Avoir » et « faire »

SE 1 : Oui, ça avance, ça avance. Aussi « avoir » et « faire »

SE 2 :

SS

ILSA : (*pointage SE*) (regard interrogateur) [PETIT A PETIT] [PROGRESSER] [VOIR]

F : ça rentre ?

Vous avez bossé le français aussi ?

SE 1 : Un petit peu. Même lui, un peu...

Même pour

SE 2 :

SS

ILSA : [BIENTÔT] [FAIRE] [IL FAUT] (*pointage SE*) [APPRENDRE] (*pointage SE*)

F :

SE 1 : lui c'est difficile.

SE 2 :

SS

ILSA : [PEU] (*pointage SE*) [MÊME] [LUI] [MÊME] [LUI] [TRAVAIL] [AVANT]

F :

Donc vous

SE 1

SE 2 : Moi, tout le monde ici il a eu des vacances, moi je travaille.

SS

ILSA : (*pointage SE*) [POURQUOI] [CA] [ANNÉE PROCHAINE] [IL FAUT] (*pointage*)

F : avez travaillé vous pendant les vacances ?

Mais vous avez travaillé le français

SE 1 :

SE 2 :

Ouais.

SS

ILSA : SE) [MOI] (regard interrogateur) [VOUS] [VACANCES] [MOI] [TRAVAIL]

F : ou travaillé le...

Ah d'accord d'accord, le travail, oui le travail.

SE 1 :

SE 2 : Travaillé pour le patron.

SS

ILSA : [NON] [TOI] [TRAVAIL] (*pointage SE*) [OUI] [FRANÇAIS] [OU] [VRAI]

F :

SE 1 : (une SE entre dans la salle) Bonjour, bonne année.

SE 2 :

SS

ILSA : [TRAVAIL] [CHEZ] [NON] [PATRON] [ORDRE] [AH BON] [VRAI] [TRAVAIL]

F :

Ah, vous n'êtes pas là la semaine

SE 1 :

SE 2 : Non les vacances c'est la semaine prochaine La semaine prochaine, je ne serai pas là.

SS

ILSA : [D'ACCORD] (regarde la porte vers SE qui entre) [VACANCE][PROCHAINE]

F :

prochaine. Ah d'accord.

Ah d'accord,

SE 1 :

J'ai appelé pour prévenir.

SE 2 : Je suis en vacances.

SS

ILSA : (*recule, laisse passer SE*) [BONNE] [ANNÉE] [VOUS] [APPELLE] [PRÉVENIR]

F : oui elle n'est pas là M.

Bonne année.

SE 1 :

Bonne année à tous

Bonne santé

SE 2 :

(tous les SE) Bonne année.

SS

ILSA : [FINI] [PERSONNE] [PAS LÀ] [BONNE] [ANNÉE] [VOUS] [SANTÉ] [ETC]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSA : (*pointage SE*) (euh...) [VACANCES] [SEMAINE] [PROCHAINE] (*pointage SE*)

Annexe 24 : Transcription de L.

2h25min35 à 2h29min20

F : (*fait le tour de la classe avec son portable*) Le raton laveur.

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSL : [YEUX EN AMANDE] [ANIMAL]

F : Oui, c'est vrai, c'est vrai

SE 1 : *On dirait un chien*

SE 2 :

SS :

ILSL : [R][A][T][O][N] [L][A][V][E][U][R] [IMAGE] [MONTRE] [PI] [CHIEN] [YEUX]

F : C'est le raton laveur. Et bien c'est un raton

SE 1 : *Ah, oui ! Je ne connaissais pas son nom*

SE 2 :

SS

ILSL : EN AMANDE] [QUEUE] [MONTRE] (*pointage SE*) [AH BON] [NOM] [CONNAÎT]

F : laveur. C'est vrai que ça a un petit air entre le renard, le chat, c'est un rongeur

SE 1 : *Oui, ça c'est vrai !*

SE 2 :

SS :

ILSL : PAS] [VISAGE][COMME][RENARD][CHAT]

F : Euh, ben je sais pas... Ce n'est pas un

SE 1 : *Il mange quoi ? De la viande ?*

SE 2 : *On dirait un renard*

SS :

ILSL : [MANGE] [QUOI] ? (*pointage formatrice*) [JE SAIS PAS] [RENARD] [OU]

F : renard ni un chat. Je ne suis pas sûre qu'il soit carnivore en fait. Je vous montre.

SE 1 : *Je le*

SE 2 :

SS

ILSL : [CHAT] [NON] [DIFFÉRENT] [MANGE] [VIANDE] [CROIT]

F : Ah oui, pardon. Vous l'avez vu ou pas ?

SE 1 : *vois pas. On le voit plus.*

SE 2 : *Disparu*

SS

ILSL : [NON] (*pointage SE*) [DISPARAÎTRE] [PARDON] [VOIT]

F : Le raton laveur

SE 1 :

SE 2 : *Ah, oui !*

SS (oui oui) [AIMER] [VOLER]

ILSL : PAS] [VU] (*pointage SE*) ? Hum hum.

F : Ah bon ? Ah ouais ?

SE 1 :

SE 2 :

SS : [VOLER] [AIMER][RENTRER][MAISON]

ILSL : Ils aiment bien voler, c'est des piqueurs. [AH BON] ? Oui, ils aiment bien

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [OUVRIR] [FRIGO] [VOLER] [CANARD]

ILSL : rentrer dans les maisons. Ils rentrent dans les frigos. C'est euh... [CANARD] ?

F : Ah oui oui, je savais pas.

SE 1 : *Il est éteint !*

SE 2 : *Ah au Canada, ah bon.*

SS : [C][A][N][A][D][A]

ILSL : Comme les... Ah, au Canada. Au Canada [CANADA] [CANADA]

F : On a aussi

SE 1 :

SE 2 :

SS : [PAS] [BEAUCOUP] [ICI]

ILSL : [AVOIR] ? [ICI] [AVOIR] [AUSSI] [AVOIR] Oh, il n'y en

F : Je lui fais entièrement confiance sur où il y en a.

SE 1

SE 2

SS : [PEU] [ICI] [PAS] [BEAUCOUP] [ÉTATS UNIS] [CANADA] [BEAUCOUP]

ILSL : a pas beaucoup. Mais, ici, j'en ai pas vu beaucoup. Aux États-Unis, Canada, il y en a

F : D'accord.

SE 1 : *Si, chez nous aussi !*

SE 2 :

SS : [ENTRER] [MAISON] [VOLER] [MANGER] [PERSONNES] [APPELER]

ILSL : beaucoup, oui. Et ils rentrent dans les maisons et ils piquent la nourriture, toujours.

F : D'accord.

SE 1

Parce que si ils rentrent à la maison, tu

SE 2

SS : [SÉCURITÉ] [METTRE] [DEHORS] [PAR] [BEAUCOUP] [BEAUCOUP]

ILSL : Le problème, c'est que les gens sont obligés d'appeler la sécurité carrément pour

F : Ah oui.

SE 1 : *sais pas comment les faire partir.*

SE 2

SS : [EN PLUS] [VENDRE] [COMME] [ANIMAL] [MAISON]

ILSL : qu'ils puissent s'en débarrasser. Il y en a beaucoup [AH BON] Après, ils sont aussi

F : Les taons laveurs, comme animal domestique ?

SE 1

SE 2

SS : [COMME] [CHIEN]

ILSL : vendus comme animaux domestique. [AH BON] Comme les

F : Ah ouais !

SE 1

SE 2

SS : [INTELLIGENT]

ILSL : chiens. Mais c'est très intelligent. On peut trouver ça dans les boutiques. [AH BON]

F : Non, non, pas du tout je ne savais pas

SE 1

SE 2

SS : [OUI] [SAIS] [PAS] ? [VOIR]

ILSL : Oui. Vous ne saviez pas ? [SAIS PAS] J'ai

F : qu'on pouvait l'avoir comme animal de compagnie.

SE 1

SE 2

SS : [REPORTAGE] [ANIMAUX] [ADORER] [REGARDER] [TOUJOURS]

ILSL : vu un reportage [REPORTAGE] sur les animaux, j'adore ça moi, je regarde toujours

F :

SE 1

SE 2

SS : [REPORTAGE] [MALIN]

ILSL : les reportages sur les animaux, etc. Et ils sont malins, ils sont vraiment malins.

F : Ah ouais ! Oh, c'est mignon en plus un petit raton laveur ! Après, si ça vole dans les frigos

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSL : [AH BON] [MIGNON] [YEUX EN AMANDE] [MIGNON] [PI] [VOLER]

F : c'est moins... Ça c'est les mésanges !

SE 1

SE 2

SS :

ILSL : [VOLER] [FRIGO] (oulala) (pointage formatrice) [OISEAU]

F :

SE 1 *Ah joli*

SE 2 *oui oui !*

SS :

ILSL : [MONTRE] [PHOTO] [IMAGE] [OISEAU] [M][É][S][A][N][G][E] [MONTRE]

F :

SE 1 : *Ah oui !* *Non, je l'ai vu moi.*

SE 2 : *Il est éteint et S. elle dit « ah oui » !*

SS

ILSL : [AH BON] [RÉSUMER]

F : C'est bien pratique. C'est quand même super pratique, pour tous ceux qui ont des

SE 1

SE 2

SS

ILSL : (*pointage formatrice*)

[PRATIQUE]

F : téléphones intelligents, dès que vous voyez un mot, vous ne savez pas ce que c'est, plutôt

SE 1

SE 2

SS

ILSL : [I PHONE] [VOUS] [I PHONE] [PI] [MOT] [CONNAÎT PAS]

F : que d'aller le chercher dans le dictionnaire finalement, vous cherchez sur Google, vous

SE 1

SE 2

SS

[OUI] [CONNAÎT]

ILSL : [PEUT] [IMAGE] [GOOGLE] [TAPER ORDINATEUR] Oui ça oui, je vois.

F : tapez sur Google et vous sélectionnez image, c'est parfois plus parlant qu'une définition,

SE 1

SE 2

SS :

ILSL : [GOOGLE] [FACILE] [MOT] [CONNAÎT PAS] [GOOGLE] [IMAGE] [GROS]

F : que vous n'allez pas forcément en plus comprendre. Parce que des fois c'est un peu

SE 1 :

Ah ouais,

SE 2

SS

ILSL : PLAN] [DÉFINITION] [PI] [LIRE] [COMPRENDRE] [DIFFICILE] [IMAGE]

F : compliqué. Mésange !

La mésange précisément !

SE 1 : *Ah ouais ! C'est un oiseau.*

La mésange oui.

SE 2 :

SS :

[CHANTE] [NON]

ILSL : [DIRECT] [TROUVE] [OISEAU] [M][É][S][A][N][G][E] Ça chante un peu, non ?

F : Oui, ça a un chant très agréable.

(*montre aux ILS*) La mésange.

SE 1 :

SE 2

SS :

[CONNAÎTRE](à ILS en pause) [CONNAÎTRE TOI]

ILSL : [CHANSON][AGRÉABLE] Oui, je connais ! Tu connais ça ? *Merci.*

F : Le raton laveur, vous voyez ? C'est comme le dessin animé Candy, je sais pas si vous

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSL : [MOI] [NON] [R][A][T][O][N] [L][A][V][E][U][R] [BON] ? [COMME] [DESSIN]

F : connaissez ?

Oui, c'est ça, c'est ça ! C'est vrai vous êtes jeunes, on n'est pas

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSL : labialise « dessin animé »] [C][A][N][D][Y] [TÉLÉVISION] [YEUX EN AMANDE]

ILSE : *Non, pas vraiment...*

F : de la même génération !

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSL : [JEUNE] (oulah) [ÂGE] [OUI] [DIFFÉRENT]

Annexe 25 : Transcription de R.

02h02min05 à 02h06min12

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [SI] [PEUX] [PAS] [ALLER] [PEUT] [DONNER] [AUTRE] [COLLEGUE] [PAS]

ILSR : En fait, voilà, si jamais effectivement, je ne peux

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [PROBLÈME] [CANTINE]

ILSR : pas y aller, je peux le donner à quelqu'un d'autre puisque la couleur est la même

F :

SE 1 :

Hum hum

SE 2 :

SS :

[PAS] [DATE] [LIBRE] [DATE]

ILSR : donc au niveau de la cantine ça ne pose pas de soucis. [OUI]. Comme ça en fait, il n'y

F :

SE 1 :

Pas d'extérieur, hein.

Si

SE 2 :

SS :

ILSR : a pas de date, donc on est libre du coup de la date. (*tend l'oreille car pas entendu*)

F :

SE 1 : *la personne elle ne travaille pas dans la mairie*

SE 2 :

SS :

ILSR :

Ah, il n'a pas regardé.

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : (*pointe les tickets restaurant*) [PERSONNE] [DEHORS] [ACCORD] [MOI]

ILSR : Alors, voilà, ça c'est pour les personnes extérieures. Moi je parle pour les personnes

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [PARLE] [PETIT TICKET] [JAUNE] [DONNE] [VA VA] (*pointe les tickets*

ILSR : justement qui travaillent à la Mairie, qui mangent à côté, justement. C'est les petits

F :

SE 1 :

SE 2

SS : *restaurant*)

ILSR : tickets jaunes, c'est pas les tickets resto comme ça, c'est les petits tickets jaunes

F :

SE 1 :

D'accord

SE 2 :

SS :

[RIEN A VOIR] [POUR] [MANGER] [DEHORS]

ILSR : qu'elle va donner tout à l'heure. [ACCORD] Là, les tickets resto, ça n'a rien, à voir,

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [SAVOIR] [QUOI] [COULEUR] [PERSONNE] [PAR] [AVOIR] [DIFFERENT]

ILSR : c'est pour autre chose, c'est pour l'extérieur.

Là, c'est pour savoir de

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [POLE]

ILSR : quelle couleur en fait sont les gens puisqu'ils travaillent dans différents secteurs c'est

F :

SE 1 : *Si il marque pas son nom, il peut le donner à quelqu'un, oui, il faut pas*

SE 2 :

SS :

ILSR : pour ça.

F :

SE 1 : *qu'il marque son nom, ni la date*

SE 2

SS :

ILSR : [PI] [NOM] [NOTE] [PAS] [PRÉNOM] [NOTE] [PAS]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [OUI] [PAR] [JAUNE] [PAS] [NOM]

ILSR : [POUVOIR] [REEMPLACER] [DONNER] Oui, voilà. Puisque c'est jaune en fait

F :

SE 1

SE 2

SS : [CHACUN] [POLE] [POUVOIR] [UTILISER]

ILSR : chaque pôle peut utiliser puisqu'il n'y a pas de nom, ce n'est pas nominatif. Donc on

F :

SE 1 *Je ne peux pas savoir... C'est délicat...*

SE 2

SS

ILSR : peut l'utiliser. [RÉPONDRE] [SAIS PAS] [SITUATION] (oulala)

F :

SE 1 : *Si la personne elle va être contrôlée après.*

SE 2

SS : [PENSE] [OUI]

ILSR : Moi, je pense que si. [APRÈS][CONTRÔLE] [IL FAUT]

F : Oui ?

SE 1 : *On va demander à S. Par rapport aux tickets pour le restaurant, N., il*

SE 2

SS

ILSR : [DEMANDER] [QUESTION] (*pointage formatrice*) [JUSTE] [AFFAIRE] [PETIT]

F :

SE 1 : *demandait si lui il mange pas, si il peut le donner à quelqu'un ? C'est ça ?*

SE 2

SS

ILSR : TICKET] [JAUNE] (*pointage tickets*) [RESTAURANT] [SAVOIR] ? (*pointage SS*)

F : Non, non, non, parce que c'est

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [DEMANDE] [PI] [MANGE] [PAS] [REPLACER] [PERSONNE] [PRENDRE] ?

SE 1 : *Ça c'est que pour la formation*

SE 2

SS : [MOI] [P] [DONNER] [DONNER] [PI] [PAS] [POISSON] [GARE] [PEUT]

ILSR : *(regard interrogateur)*

F :

SE 1

SE 2

SS : [MANGER] [AUTRE] [ENDROIT] [CHANGER] [TICKET]

ILSR : Là-bas à la gare si il n'y a pas de poisson, elle peut aller manger dans un autre

F : Si vous me dites que vous mangez là, je

SE 1

SE 2

SS

ILSR : endroit et du coup, on peut échanger de ticket.

F : vous le donne, ce que vous en faites après, moi personnellement, je n'irai pas vérifier.

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [PI] [DIRE] [MANGER] [ICI] [DONNER] [PI] [MANGE] [PAS] [SUR]

F : Mais vous êtes supposés l'utiliser chacun individuellement.

SE 1

SE 2

SS

ILSR : [CONTRÔLE] [VA VA] [NON] [CONFIANCE] [LÀ] [UTILISE] [CHACUN] [IL]

F :

SE 1 : *C'est juste pour la formation celui-là. Parce*

SE 2 :

SS

ILSR : FAUT] [DONNER] [PAS] [INTERDIT]

F :

SE 1 : *qu'après ils vont nous demander : vous êtes en formation mais où ? Avec qui ?*

SE 2

SS : [5] [PÔLE] [JUSTE] ?

ILSR : Il y a 5 services,

F : Je vous l'ai donné ou pas ?

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSR : *c'est ça ? On est 5 services ? (regarde le ticket jaune)*

F :

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSR : *Non, non, c'est pas ça... Ah, oui, oui, oui, je ne sais pas si vous l'avez donné à ma*

F :

SE 1 :

SE 2

SS : [LIEU] [PAS] [POISSON] [GARE] [TROP] [VIANDE] [PEUT-ETRE] [AUTRE]

ILSR : *collègue ? Merci. En fait, voilà, il y a des endroits où il n'y a pas de poisson, et là en*

F :

SE 1

SE 2

SS : [AVOIR] [POISSON] [MIEUX] [TOUJOURS] [VIANDE]

ILSR : fait, il y a trop de viande à côté de la gare, c'est pour ça. Dans un autre si jamais il y a

F :

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSR : du poisson, ce serait mieux.

Annexe 26 : Transcription de E.

5h37min46 à 5h40min41

F : Bien, il est 15h50. Ce que j'aimerais que vous fassiez... Certains ont du travail à faire

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE :

F : individuellement, c'est le cas pour N. et M. Vous aussi, vous travaillez là-dessus. Je vais

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE :

F : essayer de vous trouver trois pochettes, je vais vous sortir les miennes, et vous allez me

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE :

F : mettre dans votre classeur les trois principales fiches.

SE 1 : *Mais je les amène la semaine prochaine*

SE 2 :

SS :

ILSE :

F : Et bien, vous me les rendez la semaine prochaine !

Non, c'est un

SE 1 :

Mais c'est bon !

SE 2 :

SS :

ILSE :

F : ordre, vous n'avez pas le choix ! Vous ne sortirez pas d'ici tant que vous n'aurez pas mis

SE 1 :

SE 2 :

SS : (*pointage feuille corrigée*) [CHOSE] [ÉCRIRE] [DIFFÉRENT] (*pointage SE*

ILSE :

F : vos trois fiches dans le classeur

SE 1 :

SE 2 :

SS : *gauche et droite*) [FEUILLE] [OUI]

ILSE : [QUESTION] ? On a des choses différentes avec L.

F : Ah, mais oui, c'est normal, je lui donne des choses à faire rien qu'à lui.

SE 1 :

SE 2

SS

ILSE : et L.

Non,

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE : *concernant l'exercice, pardon, concernant l'exercice et les réponses à l'exercice.*

F : D'accord. C'est possible...

SE 1 :

SE 2 :

SS : [DÉBUT] [QUESTION] [EFFACER] [NOUS] [DIFFÉRENT]

ILSE : [OÙ] ? Au début des questions, ce que vous avez effacé en fait. On n'a

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [1^{ÈRE}][QUESTION] [AVOIR]

ILSE : pas la même chose. (attend attend) [RÉPÉTER] [RÉPÉTER] Concernant la première

F : Le deuxième personnage c'est l'assistante

SE 1 :

SE 2 :

SS : [N][A][D][I][A] [2^{ÈME}] ?

ILSE : question, c'est Nadia et... [2^{ÈME}] [AIDER]

F :

SE 1

SE 2

SS :

ILSE : [PERSONNE] [AIDER] [A][S][S][I][S][T][A][N][T][E] [2^{ÈME}] [PERSONNE]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS [POURQUOI] (*pointe SE*)

ILSE : [2] [PERSONNE] [2] [1^{ER}] [N][A][D][I][A] [2^{ÈME}]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : [ÉCRIRE] [TRAVAIL] [EMBAUCHER]

ILSE : Pourquoi, L, il a écrit ... « l'employeur »... *enfin, je ne sais pas, je devine.*

ILSR : *Emploi et travail*

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS **[ÉCRIRE] [DIFFÉRENT]**

ILSE : Emploi et travail, *(au binôme) c'est ça ?* **On n'a pas écrit la même**

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE : chose. *(au binôme) Non, c'est pour les*

ILSR : *C'est « emploi » et « travail » c'est la même chose.*

F : Ah, pour les personnages... Ah euh, ben, venez voir peut-être L.

SE 1 :

SE 2 :

SS : **[MOI] [PEUT PAS]**

ILSE : *personnages.*

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : **[REGARDER en direction de l'interprète] [ÉCRIRE] [REGARDER en direction**

ILSE :

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS : du tableau] [ÉCRIRE] (pointage SE) [POUVOIR]

ILSE : Peut-être que lui, il peut écouter et écrire, moi je ne peux pas regarder l'interprète et

F : Non, non, parce qu'en fait, L., il écrit

SE 1 :

SE 2

SS

ILSE : écrire en même temps, j'ai peut-être raté quelque chose. [NON]

F : très lentement, et du coup, il a peut-être mélangé la question un et la question deux, c'est

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE : [NON] [PAR] [L] [LUI-MÊME] [ÉCRIRE] [DOUCEMENT] [VEUT DIRE] [PEUT

F : possible.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE : ÊTRE] [QUESTION] [NUMÉRO] [1] [QUESTION] [NUMÉRO] [2] [PEUT-ÊTRE]

F : Venez, L.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE : [FLOU] [POUVOIR] (pointage SE) [LUI-MÊME] [POUVOIR] [S'IL VOUS PLAÎT]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

(pointage SE gauche) (pointage SE droite)

ILSE : [VENIR VERS MOI] [S'IL VOUS PLAÎT]

En plus,

F : C'est le bazar quoi !

SE 1

SE 2

SS : [DIFFÉRENT]

ILSE : L. et L. ils n'ont pas la même chose.

[BAZAR] (oulah !)

F : Ah oui, effectivement, c'est parce que vous avez... J'ai dû effacer trop vite, enf ait, tout

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSE : [JUSTE] [RAISON] [TROMPER] (*pointage SE*) [PEUT-

F : est décalé. C'est-à-dire que ça c'est la question 2. En fait, ça, ça va là, ça, ça va là...

SE 1

SE 2

SS

ILSE : ÊTRE] [EFFACER] [VITE] [PROCESSUS] [TROMPER]

Annexe 27 : Transcription de A. et E.

41min14 à 58min46

F : Voilà, donc là on reprend les graphies, c'est-à-dire l'orthographe, comment écrire

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : *(pointage document)* [THÈME] [ORTHOGRAPHE] [ÉCRIRE]

F : quelques sons qui nous embêtent un petit peu. Donc il y a le son [o] là-dedans qui peut

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [COMMENT] [EXEMPLE] [SON] (oulah) [COMPLIQUÉ]

F : s'écrire de différentes façons. Donc c'est le titre : « travail sur la correspondance graphie-

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [SON] [QUOI] [O] [O *pointé*]

F : son » Donc la correspondance graphie-son, vous vous rappelez, c'est le tableau que vous

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [PLUSIEURS] [EXEMPLE] [SON] [ÉCRIRE]

F : avez eu au début : comment on écrit les différents sons. Ce fameux tableau. Les

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [RAPPELER] [AVANT] [DÉBUT] [TABLEAU] [DONNE] [EXEMPLE] [SON]

F : différentes façons d'écrire le son [o], donc on revoit ça spécifiquement. On l'a déjà vu,

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [MOT] [ÉCRIRE] [COMMENT] [AFFAIRE] [SON][O]

F : mais on révise un petit peu. Alors, le [o] fermé, celui qu'on prononce [o] comme dans

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [DÉJÀ] [AVANT] [COURS] [OUI] [EXEMPLE] [O *pointé*] [EXPRESSION]

F : « métro », « manteau ». Je vois « o » ou « ô » ou encore « au » ou encore « aux » ou

SE 1 :

SE 2

SS

ILSA : [FERMER] [O] [COMME] [MÉTRO] [BLOUSON labialise « manteau »] [VEUT]

F : encore « eau » ou encore « eaux ». (*pointe le document*) Ça va, vous me suivez ? Donc ça

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : DIRE] [MOT] [VOIR] [O] [OU] [Ô] [OU] [AU] [EAU] [AUX] [EAUX]

F : c'est les différentes façons d'écrire le son [o]. Déjà, une première question : le « x » en

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [EN TOUT] [PI] [O] [FERMER] [PI] (*pointe les sons dans l'espace*) [1^{ER}] [QUOI] ?

F : général il sert à quoi ?

Oui ! Le pluriel

SE 1 :

Le pluriel

SE 2 :

SS :

ILSA : [QUESTION] [VEUT DIRE] [X] [POUR QUOI FAIRE] ? [MOT] [X] (*pointage SE*)

F : « Les journaux » par exemple, on va l'écrire « aux ».

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [PLUSIEURS labialise « pluriel »] [PLUSIEURS] [AJOUTER] [X] [EXEMPLE]

F :

Il y en a plusieurs, c'est la

SE 1 :

SE 2 :

Si il y en a plusieurs ?

SS :

ILSA : [JOURNAL] [PLUSIEURS] [JOURNAL] [A][U][X]

F : marque du pluriel. J'entends le [o] ouvert, celui qu'on prononce [ɔ] comme dans « porte »

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSA : [X] [PLUSIEURS] [DESSOUS] [O] [EXPRESSION] [OUVRIR] (*pointe sa bouche*)

F : ou « robe ».

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [PORTE] (*pointe sa bouche et labialise « porte »*) [PORTE] [OU] [ROBE]

F : Ça va ? Donc le premier c'était le son [o], le deuxième c'est le son [ɔ]

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [R][O][B][E *pointé*][CA VA] ?[1^{ER}] [O FERMER] [O OUVRIR] (*pointe sa bouche et*)

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSA : labialise un « o » ouvert) (*pointe sa bouche et labialise un « o » fermé et un ouvert*)

F : « bol ». Il y a une différence. C'est pour ça qu'on l'appelle « o » ouvert. Votre bouche est

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [BOL] [C'EST POUR CA] [BAPTISER][O] [OUVRIR]

F : plus ouverte pour prononcer le « o » dans « bol ».

SE 1

Avec le petit

SE 2

SS

ILSA : (*pointage bouche*) [BOUCHE OUVERTE] [BOL] (*pointage bouche*)

F : Non non, on est sur « comme dans porte ou comme dans robe ».

SE 1 : *chapeau là ?*

SE 2

SS

ILSA : [EXEMPLE] [PORTE]

F : Dans le deuxième : j'entends « o » ouvert.

Et dans ce cas là, vous

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [OU] [ROBE] (*pointage bouche*) [DIFFÉRENT] (*relai ILSE*)

F : voyez forcément la lettre « o ». Le « o » ouvert qui se prononce [ɔ] et il s'écrit forcément

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : [LÀ] [O] [VEUT DIRE] [ÉCRIRE] [O] [O] [OUVRIR] [DIRE] [O labialise un « o »

F : avec la lettre « o » tout court.

Vous voyez le truc ? « bol », « robe »,

SE 1 :

D'accord

SE 2

SS :

ILSE : ouvert] [BOUCHE OUVERTE] [O] [C'EST TOUT] [ÉCRIRE] [EXEMPLE] [BOL]

F : tous ces mots où vous entendez [ɔ], ça s'écrit « o », forcément. On vous donne quelques

SE 1

SE 2

SS :

ILSE : [B][O insiste sur le "o ouvert"] [L] [ROBE] [R][O insiste sur le "o" ouvert][B][E]

F : exemples dans le tableau, on va essayer de le compléter ensemble. Donc, pour le son

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [AVOIR] [EXEMPLE] [EXEMPLE] [LÀ] (*pointe le document*) [ESSAYER]

F : [o], qui s'écrit avec un « o », on vous donne l'exemple du mot « piano ».

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [METTRE] [METTRE] [ENSEMBLE] [OK] ? [EXEMPLE] [SON] [O] [O] [C'EST]

F : Après, je vais vous laisser réfléchir, il faudra m'en

SE 1

SE 2

SS

ILSE : TOUT] [ÉCRIRE] [O] [EXEMPLE] [PIANO] [P][I][A][N][O] [VOUS]

F : trouver un autre au moins.

Oui. On le fera

SE 1

SE 2

SS :

[Z][O][O]

ILSE : [RÉFLÉCHIR] [DIRE] [AUTRE] [MINIMUM] [1] Zoo ? [JUSTE] [TOUT]

F : après, chacun réfléchi, chacun m'en trouve un, et on le fera ensemble.

SE 1

SE 2

SS

ILSE : A L'HEURE] [CHACUN] [RÉFLÉCHIR] [1] [1] [1] [CHACUN] [ENSUITE]

F : Avec un « o » accent circonflexe, il n'y en a pas des centaines, donc ça va être assez vite

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [DIRE] [DIRE] [OK] ?

[DESSOUS] [Ô] [PEU]

F : fait. Il y a le mot « hôtel » par exemple. Pour le « au », il y a le mot « restaurant » ou

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : [MON AVIS] [VITE] [EXEMPLE] [HÔTEL] [H][O][T][E][L] [LÀ] [3 *pointé*]

F : encore « journaux » « aux ». Pour « eau » ou « eaux », on a « eau » dans « un verre

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : [A][U] [EXEMPLE] [RESTAURANT] [2^{ÈME}] [JOURNAL] [A][U][A][U][X]

F : d'eau » et des « ciseaux », toujours avec « x » pour le pluriel. Et le « o » ouvert, on vous

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : [2 *pointé*] [E][A][U][E][A][U][X] [AVOIR] [EAU] [OU] [CISEAUX] [O]

F : donne l'exemple de la « porte ».

Ok ? Vous avez 2, 3 minutes pour essayer

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : [OUVRIR] [EXEMPLE] [PORTE]

[OK] ? [VOUS] [LAISSER] [2][3]

F : de me trouver un mot en plus dans... peut-être pas avec le circonflexe, si ça vous vient

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : [MINUTE] [RÉFLÉCHIR] [COLONNE] [COLONNE] [CHACUN] [PEUT-ÊTRE]

F : c'est bien, mais il y en a pas beaucoup. Donc ne cherchez pas trop. Mais pour les autres

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [Ô] [PI] [IDÉE] [IL N'Y A PAS] [PAS GRAVE] [POURQUOI] [PEU] [MOT]

F : colonnes, essayez de me trouver un autre mot qui s'écrit avec la lettre « o » ou « au »,

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [MAIS] [RESTE] [COLONNE] [COLONNE] [ESSAYER] [ÉCRIRE] [MINIMUM]

F : « eau » ou « o » ouvert.

SE 1

SE 2

SS : [TABLEAU][DEDANS] ?

ILSE : [1] [CHACUN] [OK] ? [LAISSER] [2][3][MINUTE]

F : Oui, au moins un en plus dans chaque colonne

SE 1

SE 2

SS : (*pointe le document*) [PAS

ILSE : C'est dans le tableau, c'est ça ? [JUSTE]

F : Ça on le fait après oui.

SE 1 :

SE 2 :

SS : [ENCORE] [APRÈS] ?

ILSE : Ça, on le fait pas encore, on le fait après ? [JUSTE] [APRÈS] [AUTRE]

F :

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : [APRÈS]

F : Allez, je vous écoute. « Robot », deux fois dans un seul mot.

SE 1 : « Robot »

SE 2

SS :

ILSE : (*appelle SS*) [ENSEMBLE] [CORRIGER]

F : Alors, « robot », oui, on l'a même deux fois.

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : (*pointage SE*) [ROBOT] [R][O][B][O][T] (*pointage formatrice*) [JUSTE] [2 FOIS]

F : Alors, est-ce qu'on est dans celui-

SE 1 :

SE 2 : « Porte »

SS :

ILSE : [LÀ] [2 FOIS] [O] [O] (*pointage SE*) [PORTE]

F : là ? Ou est-ce qu'on est dans... Alors attendez. (*écrit au tableau*) Est-ce qu'on est dans le

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : (*pointage tableau*) [OU] (attend attend)

F : « o » fermé ?

SE 1 : Non, le « o »

SE 2 : Moi j'ai dit « porte, c'est là-bas.

SS

ILSE : [O] [FERMER] [OU] [O] [OUVRIR] (*pointage SE*) [NON] (*pointage*

F : Alors est-ce que vous dites [porte] ou [pɔrte] ?

SE 1

SE 2

SS

ILSE : SE) [DIRE] [PORTE] (*pointage tableau*) [DIRE] [PORTE] [OU] [PORTE] (*pointage*

F : Alors est-ce que c'est le même son que « o » ?

SE 1

SE 2 : *Je dis [pɔrte]*

SS

ILSE : bouche) (*pointage SE*) [PORTE] [O][BOUCHE OUVERTE][SON] [MÊME] ?

F : Alors regardez ma bouche : « robot »

SE 1 :

SE 2 : *Oui*

SS

ILSE : [O labialise un « o » fermé] ou [O labialise un « o » ouvert] [REGARDER]

F :

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : [BOUCHE] (*pointage formatrice*) [ROBOT] [R][O][B][O][T] (*pointage bouche*)

F : Porte

Donc, il va où ?

SE 1 : *Non, c'est pas le même*

SE 2

SS :

ILSE : [PORTE exagère le « o » ouvert] [BOUCHE OUVERTE] (*pointage SE*)

F : Il va dans quelle colonne « porte » ?

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : [DIFFÉRENT] [VEUT DIRE] [PLACE] [OÙ] ? [COLONNE]

F : Dans le « o » ouvert oui, ici, « porte ».

SE 1 : « o » ouvert.

SE 2

SS :

ILSE : [COLONNE] [OÙ] [PORTE] ? (*pointage SE*) [O] [OUVRIR] (*pointage tableau*)

F : Il y est déjà en fait.

SE 1 : *Oui, il y était déjà.*

SE 2 : *Ah oui*

SS

ILSE : [JUSTE] [PORTE] (*pointage tableau*) [PLACE] [DÉJÀ]

F : Alors, « police », on est d'accord, on retrouve notre « o », « police ».

SE 1

SE 2 : *Moi, « police »*

SS

ILSE : (*pointage SE*) [POLICE] [JUSTE] [POLICE] [VEUT DIRE] [JUSTE] [P][O][L][I]

F : « auto » oui. Ah, « auto » ou « loto » ? Le « loto » pour jouer?

SE 1 : « Loto », « loto » « Loto » *Oui.*

SE 2

SS

ILSE : [C][E] (*pointage SE*)[L][O][T][O][VOITURE labialise « auto »] [OU] [L][O][T][O] ?

F : D'accord. « Loto », pareil, deux. « Loto », c'est ça ? « Loto », deux fois,

SE 1 : *Oui, oui.*

SS :

ILSE : (pointage SE) [VÉLO] [VÉLO] (oui)

F : Un « vélo ».

SE 1

SE 2

SS : [T][Ô][L][E] [T][Ô][L][E]

ILSE : (pointage tableau) [AUTRE] ? (regard interrogateur)

F : La « tôle ». Du coup, oui, mais c'est ici qu'on va s'en

SE 1

SE 2

SS :

ILSE : La « tôle », mais « t », « ô », « l », « e ».

F : servir. Dans le deuxième, oui, j'y aurais pas pensé à celui-là. J'en avais

SE 1

SE 2

SS : [2^{ÈME}]

ILSE : Dans le deuxième. [JUSTE] [PENSER] [PAS] [JUSTE] [SUPER] [MOI]

F : qu'un en stock, ça nous en fait deux. Pour la première colonne, vous avez d'autres

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [AUTRE] [LÀ] [IDÉE] [MERCİ] [2^{ÈME}] [LÀ] [MERCİ] [1^{ÈRE}] [COLONNE]

F : suggestions ou c'est bon ? « Porto », la ville ou l'alcool ?

SE 1 : « Porto » Peu importe.

SE 2 :

SS [E][A][U]

ILSE : [AUTRE] [IDÉE] ?

En « eau », « e », « a », « u »

F : Alors, l'un ou l'autre

Alors, sans majuscule, c'est pour ça que je vous posais la

SE 1 : *L'alcool*

SE 2

SS :

ILSE : (attend attend) (*pointage SE*) [VILLE] [P][O][R][T][O] [OU] [ALCOOL] [P][O][R]

F : question. (*écrit au tableau*) Le porto, l'alcool. Donc là, c'est pas le premier « o » parce

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : [T][O] [JUSTE] [ALCOOL] [P][O][R][T][O] [ATTENTION] [1^{ER}] [P][O][R] [NON]

F : que c'est un « o » ouvert, comme ici : [pɔrto], donc c'est le second qui nous intéresse,

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : [PLACE] [COLONNE] (*pointage tableau*)

(*pointage tableau*)

F : l'autre il n'est pas fermé.

SE 1 :

SE 2 :

« Auto »

SS :

ILSE : [O] [JUSTE] [FERMER]

[VOITURE labialise « auto »] [A][U][T][O]

F : Quoi d'autre, je vous écoute.

Alors, est-ce qu'on

SE 1 :

« Nom », « prénom », « nom »

SE 2

SS

ILSE : [AUTRE] [IDÉE] ? (*pointage SE*) [NOM] [PRÉNOM]

F : a le son « o » dans le mot « prénom » ? Voilà, on n'a pas le

SE 1/ Ah, non, ah non non non.

SE 2 : Non.

SS

ILSE : [AVOIR] [SON] [O] [DEDANS] [PRÉNOM] ? (*pointage SE*) [NON] [NON] [NON]

F : son « o », on a le son ? « ON » Est-ce qu'on a le son « o », dans

SE 1

SE 2 : Et, « jour » ?

SS

ILSE : [SON] [O][N] [O][N] [SON] (*pointage SE*) [JOUR] ?

F : jour ? On a le son ? C'est quel son « jour » ?

SE 1

SE 2 : Non « OU »

SS

ILSE : [SON] [O] [LÀ] [JOUR] ? [J][O][U][R] (*pointage SE*) [NON]

F : « Jour », « OU », donc c'est pas le son « o ».

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [SON] [O][U] [DIFFÉRENT] [J][O][U][R] [VEUT DIRE] [JUSTE] [O] [LÀ] [MAIS]

F : On a fini pour la première colonne ou pas ?

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSE : [SON] [O] [NON] [1^{ER}] [COLONNE]

F : Est-ce qu'on est dans la première colonne avec « robe » ? [rôbe], on est

SE 1 : « Robe » ?

SE 2

SS : [P][O][L][O]

ILSE : [FINIR] ? Un « polo ». (*pointage SE*) [ROBE]

F : où avec [rɔbe] ? Oui, « o » ouvert. « Polo », un

SE 1 :

SE 2 : Dernière colonne

SS :

ILSE : (*pointage tableau*) [R][O][B][E] Un « polo » dit N.

F : « polo » tout à fait. « Polo », absolument, deux fois aussi le « o ». Ok, il y en avait plein

SE 1 :

SE 2

SS : [E][A][U]

ILSE : [JUSTE] [P][O][L][O] [JUSTE] [O] [O] [PARFAIT]

F : d'autres. On essaie de le faire colonne par colonne,

SE 1 :

SE 2

SS : [OISEAU]

ILSE : En « eau », « e », « a », « u », il y a « oiseau ». (*attend attend*) [ESSAYER]

F : parce que sinon ça va être compliqué. On essaie de rester là-dessus (*pointe la colonne*)

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [COLONNE] [COLONNE] [CHACUN] [PROCESSUS]

F : « ô » Est-ce que vous en avez un autre ? C'était plus difficile ça. Pour le « o » accent

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : [Ô] [AUTRE] [EXEMPLE] [LÀ] ? (*pointage tableau*)

F : circonflexe.

Chut, on s'écoute.

SE 1 : « hôte » La « hotte »

SE 2 « Bientôt »

SS :

ILSE : [UN PEU] [DIFFICILE] (*pointage SE*) [H][O][T][E] [PARDON] [ÉCOUTER]

F : La « hotte », au-dessus de la gazinière ? On va le mettre où

SE 1 : La « hotte » Oui.

SE 2

SS :

ILSE : (*pointage SE*) [AFFAIRE] [FOUR] [RECTANGLE EN HAUT] [H][O][T][T][E]

F : la « hotte » ? Avec un circonflexe ? Non, il n'y a pas de

SE 1 : Avec un chapeau.

SE 2

SS :

ILSE : [POUR] [ASPIRER] [FEU] [ASPIRER] [CA] [PLACE] (*pointage tableau*) [^] [IL]

F : circonflexe. « Hotte ». J'en ai entendu un par contre.

SE 1

SE 2 : « Bientôt » ?

SS

ILSE : N'Y A PAS] [ENTENDRE] [1] (*pointage SE*)

F : Oui, « bientôt ». « Bientôt », avec le circonflexe.

SE 1 :

SE 2

SS : [TÔT]

ILSE : [BIENTÔT] [JUSTE] [BIENTÔT] [B][I][E][N][T][Ô][T] Tôt, « t »,

F : Et oui, exactement, dans « bientôt » et « tôt » on retrouve le même mot.

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : « o », « t ». [JUSTE] [MÊME] [MOT]

F : « tôt », c'est lui qui est dans « bientôt ». Donc oui, absolument. D'autres ?

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : [MOT] [TÔT] [COMPRENDRE] [BIENTÔT] [JUSTE] [AUTRE] ?

F : On reste colonne par colonne

SE 1 : « Nouveau » ? Avec « eaux » *Ah, oui, d'accord*

SE 2

SS :

ILSE : (*pointage SE*) [NOUVEAU] [POUR][E][A][U] (attend attend)

F : On a fini pour le « o » accent circonflexe ou pas ? Ou vous avez d'autres idées ?

SE 1

SE 2

SS : [P][Ô][L][E]

ILSE : [COLONNE] [COLONNE] [PROCESSUS] [Ô] [FINIR] ? [OU] [AUTRE] ?

F : Oui, absolument, un « pôle », oui. Le « pôle

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : « Pôle », « p », « ô », « l », « e », non ? [JUSTE]

[JUSTE]

F : nord », le « pôle sud ».

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [P][Ô][L][E] [NORD] [PLANÈTE *pointage en haut, pointage en bas*] SUD]

F :

Comment vous dites, « école » ?

SE 1 : *C'est tout.*

SE 2 : « Epaule » ça s'écrit comment ?

SS :

ILSE : [POUVOIR] [FINIR]

(*pointage SE*) [ÉPAULE] [ÉCRIRE]

F :

« Epaule », il n'est pas ici.

On va essayer de

SE 1

SE 2 : « Epaule »

SS

ILSE : [COMMENT]

[LÀ] [NON] [Ô] [NON] [ESSAYER] [TOUT A

F : l'écriture. Il y avait aussi « hôtel » et « hôpital »

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSE : L'HEURE] [ESSAYER] [ÉCRIRE] [VOIR] [AUSSI] [HÔTEL] [AUSSI][HÔPITAL]

F : « Hôpital » avec un accent circonflexe. Alors, « épaule », comment je vais l'écriture ?

SE 1

SE 2

SS

ILSE : [HÔPITAL] [AUSSI]

[ÉPAULE] [ECRIRE]

F : Est-ce qu'on est dans « AU » ? Oui.

SE 1 : « AU », non ?

SE 2

SS :

ILSE : [COMMENT] [ÉPAULE] ? (*pointage SE*) [A][U] [NON] ? [A][U] [JUSTE]

Annexe 28 : Transcription de L.

50min18 à 52min52

F : Allez, on fait une petite correction commune. Effectivement sur le sens des mots de

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSL :

F : négation, c'est pas si évident que ça, je me rends compte en corrigeant l'exercice avec N.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL :

F : Si vous dites « ne...pas », c'est seulement le « non », « oui » / « non »

SE 1 :

On peut marquer

SE 2 :

SS

ILSL : [JUSTE] [CORRIGER] [ENSEMBLE] [MAIS] [LIEN] [INFORMER] (*pointage*)

F : Exactement, mais ça n'a pas le même sens tout ça.

SE 1 : « *jamais* » aussi

Ah, oui.

SE 2 :

SS :

ILSL : *tableau*) [N][E] [P][A][S] [OUI] [NON] [C'EST TOUT] [ATTENTION]

F : Si vous dites « Je ne mange pas ce midi » et bien c'est « non, je ne mange pas ce midi.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : [POURQUOI] [SENS] [SENS] [DIFFÉRENT] [EXEMPLE] [JE] [N][E] [MANGER]

F : C'est tout. C'est juste que c'est neutre. Il n'y a pas d'idée de temps, de quantité. C'est

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSL : [NON] [LÀ LÀ] [MIDI] [NON] [NEUTRE] [VEUT DIRE] [TEMPS] [COMBIEN]

F : juste une information négative.

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSL : labialise « quantité » [IL N'Y A PAS] [COMME] [JE] [MANGER] [NON]

F : Si vous dites « Je ne mange plus. », ça veut dire que vous avez arrêté de manger. Il y a une

SE 1 :

SE 2

SS

ILSL : [NEUTRE] [INFORMER] [NON labialise « négative »] [PI] [JE] [N][E] [MANGER]

F : évolution. Avant vous mangiez, maintenant, vous ne mangez plus. « Je ne mange plus de

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : [DISPARU] [P][L][U][S] [VEUT DIRE] [ARRÊTER] [ÉVOLUER] [AVANT]

F : chocolat. », ça veut dire que avant oui, maintenant non. Donc ce n'est pas la même chose,

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : [MANGER] [OUI] [MAINTENANT] [FINIR] [CHOCOLAT] [JE] [N][E]

F : il y a une idée d'évolution.

« Plus

SE 1 :

Ah oui. « Plus ». « Plus jamais », aussi c'est ...

SE 2 :

SS :

ILSL : [MANGER] [FINIR] [D][E] [CHOCOLAT] [VEUT DIRE] [ÉVOLUER] [LÀ]

F : jamais », là vous en rajoutez. Ça veut dire qu'avant vous le faisiez, maintenant vous le

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : [AVANT][OUI] [MAINTENANT] [FINIR] [P][L][U][S] [POUVOIR] [AJOUTER]

F : faites plus et en plus vous vous engagez jusqu'à la mort à ne plus faire ça. Donc il y a

SE 1 :

Ne plus jamais.

SE 2

SS :

ILSL : [P][L][U][S] [JAMAIS] [VEUT DIRE] [AVANT] [OUI][MAINTENANT] [NON] [À]

F : deux choses qui s'additionnent. Quand on vous dit « Je ne mange plus jamais », ça veut

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSL : [VIE] [FINIR] [JUSQU'À] [MORT] [EXPRESSION] [JE] [JAMAIS] [FINIR] [VEUT]

F : dire que je le faisais, je ne le fais plus et en plus jamais jusqu'à la mort.

SE 1

SE 2

SS

ILSL : DIRE] [N][E] [P][L][U][S] [JAMAIS] [AVANT] [OUI] [MAIS] [SENTIR]

F : « Rien », quand vous dites « rien », vous dites un peu la même chose, mais vous insistez

SE 1

SE 2

SS

ILSL : [COMME] [DOUBLE] [FINIR] [À VIE] [COMME] [AJOUTER] [INFORMER]

F : en terme de quantité pour dire que c'est nul. « Il ne se passe rien. » Donc c'est une

SE 1

SE 2

SS

ILSL : [RIEN] [RIEN *pointé*] [PROCHE] [MAIS][COMME][SENS][COMBIEN labialise]

F : quantité zéro quand vous dites « rien ». et on ne peut pas rajouter « je ne mange rien de

SE 1

SE 2

SS

ILSL : « quantité »] [VIDE labialise « nul »] [EXEMPLE] [I][L] [N][E] [S][E] [PASSER]

F : chocolat ». Ça veut dire que le « rien », il reprend tout. On ne peut pas rajouter un nom

SE 1

SE 2

SS

ILSL : [RIEN] [VIDE] [PEUT PAS] [DIRE] [JE] [N][E] [MANGER] [RIEN] [D][E]

F : derrière : « Je ne mange rien ». « Je ne comprends rien. » Ça veut dire quantité zéro.

SE 1

« *Il y a rien.* »

« *Il y a rien.* »

SE 2

SS

ILSL : [CHOCOLAT] (non) [NON] [DIRE] [JE] [N][E] [MANGER] [RIEN] [POINT] [OU]

F : Il remplace le nom. J'ai oublié de le dire à N. tout à l'heure, en plus le « rien » il remplace

SE 1

SE 2

SS

ILSL : [JE] [N][E] [COMPRENDRE] [RIEN] [VEUT DIRE] [COMPRENDRE] [VIDE]

F : le nom, il se met à la place du nom.

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSL : [POINT] [DIRE] [TOUT À L'HEURE] (*pointage SS*) [RIEN *pointé*] [NOM]

F : « Jamais », c'est ce qu'on a dit, à aucun moment, à aucun moment.

SE 1

Jamais de ma vie j'ai

SE 2

SS :

ILSL : [COMME] [REEMPLACER] [RIEN] [POINT] (*pointage tableau*) [JAMAIS *pointé*]

F : Voilà, donc à aucun moment, ça veut dire ça. Ça peut être à aucun moment

SE 1 : *vu ça.*

SE 2

SS :

ILSL : [VEUT DIRE] [DATE] [DATE] [JAMAIS] [FINIR] (*pointage SE*) [JAMAIS VU]

F : avant, à aucun moment jusqu'à la fin. Si vous dites « Je n'ai jamais vu ça », ça veut dire

SE 1

SE 2

SS

ILSL : [ORIGINAL] [1^{ÈRE}] [FOIS] [JAMAIS] [D][E] [MA] [VIE] [JE] [VOIR] (*oui oui*)

F : « jusqu'à aujourd'hui ».

SE 1

SE 2

SS

ILSL : (*pointage formatrice*) [JE] [N]['][A][I] [JAMAIS] [VU] [CA] [C][A] [VEUT DIRE]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSL : [DEPUIS] [ORIGINAL] [JAMAIS VU]

Annexe 29 : Transcription de D.

5h13min32 à 5h21min04

F : On vous a remis en dessous un petit tableau qui reprend les pronoms personnels. On vous

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [DESSOUS]

F : dit : « les pronoms personnels changent selon la personne qu'ils désignent, mais aussi

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [TABLEAU] [TABLEAU] [TABLEAU] [PRONOM] [P][R][O][N][O][M]

F : selon la fonction qu'ils occupent. » C'est-à-dire que nous on vient de revoir ensemble les

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [PERSONNEL] [1][1][1] [RÔLE] [QUOI] [VEUT DIRE] [PRONOM]

F : pronoms personnels sujets. Donc la colonne où il y a écrit « sujet » en haut : je, tu, il/elle,

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [PERSONNEL] [SUJET] [PI] (*pointage document*) [1^{ÈRE}] [COLONNE]

F : nous, vous, ils/elles. Mais les pronoms personnels ils peuvent être COD. COD ça veut dire

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [SUJET] [PI] [MAIS] [PRONOM] [PERSONNEL] [POUVOIR] [AUSSEI] [PI]

F : Complément d'Objet Direct.

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [RÔLE] [FONCTION] [C][O][D] [VEUT DIRE] [EXPRESSION] [COMPLÉMENT]

F : Par exemple, quand vous dites : « est-ce que tu as la lettre ? ». « Est-ce que tu as la

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [OBJET] [DIRECT] [EXPRESSION] [C][O][D] [EXEMPLE] [PI] [PHRASE] [TU]

F : lettre », vous dites : « oui, je l'ai. » *(écrit au tableau)*

SE 1 :

SE 2

SS

ILSD : labialise « toi »] [LETTRE] [LÀ] ? [TU] [A][S] [L][A] [LETTRE] ? [MOI]

F : J'ai quoi ? J'ai la... Ça c'est « la »

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [RÉPONDRE] [OUI] [JE] [L]['] [A][I] [AVOIR] [QUOI] ?

F : Exactement.

SE 1 :

SE 2 :

SS : [PARLER] [LETTRE] [REEMPLACER] [L][']

ILSD : On parle de la lettre et on remplace par « l' ». [OUI]

F : Pour ne pas se répéter, c'est ce qu'on doit essayer d'utiliser. Quand on fait des phrases,

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [POUR] [ÉVITER] [RÉPÉTER] [RÉPÉTER]

F : pour ne pas se répéter, on utilise les pronoms compléments.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [UTILISER] [IL FAUT] [POUR] [PHRASE] [POUR] [ÉVITER] [RÉPÉTER]

F : « Est-ce que tu bois ton café ? » ou, « Comment tu bois ton café ? » « Je le bois froid,

SE 1

SE 2

SS :

ILSD : [RÉPÉTER] [TROP] [PRONOM] [REEMPLACER] [PRONOM] [COMPLÉMENT]

F : chaud, sucré... »

« Le », pour ne pas répéter « le café ».

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [UTILISER] [TU] [CAFÉ] [BOIRE] ? [OU] [COMMENT] [CAFÉ] [BOIRE] ? [JE]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [L][E] [BOIRE] [FROID] [CHAUD] [SUCRE] [AJOUTER] [L][E] [REPLACER]

F : Ca c'est ce que l'on appelle les pronoms compléments d'objet direct. « Tu bois quoi ? »

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [L][E] [CAFÉ] [EXPRESSION] [NOM] [BAPTISER] [PRONOM]

F : « Tu bois le café. ». Il y a encore une colonne qui s'appelle COI : Complément d'Objet

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [COMPLÉMENT] [OBJET] [DIRECT] [AUTRE] [COLONNE] [C][O][I]

F : Indirect. Par exemple « Tu parles à ton chef ? », « Oui, je lui parle tous les jours. ».

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [EXPRESSION] [COMPLÉMENT] [OBJET] [INDIRECT] [EXEMPLE] [TU]

F : « Lui » c'est un pronom complément d'objet indirect. Parce que je parle à quelqu'un.

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [PARLER] [A] [T][O][N][CHEF] [OUI] [JE] [LUI] [P][A][R][L][E] [TOUS LES

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSD : JOURS] [L][U][I] (*pointé*) [CA] [C][O][I] [COMPLÉMENT] [OBJET] [INDIRECT]

F : Ok. Ça, c'est un peu nouveau. Ça serait bien qu'on le retravaille. Idéalement, ce serait

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [POURQUOI] [PARLER] [A] [PERSONNE] [PEU] [NOUVEAU] [RÉCENT]

F : chouette. On va voir. Et il y a les compléments, la dernière colonne c'est les « CC ». Les

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [BIEN] [ENSUITE] [RÉPÉTER] [ENTRAÎNEMENT] [CA] [THÈME] [CA]

F : « CC », c'est les compléments circonstanciels de lieu qui répondent à la question « où ? ».

SE 1

SE 2

SS :

ILSD : [DERNIER] [COLONNE] [C][C] [COMPLÉMENT] [LIEU] [SUIVRE]

F :

SE 1

SE 2

SS :

ILSD : [ÉVÉNEMENT] [AJOUTER] [LIEU] [ESPACE] [C][I][R][C][O][N][S][T][A][N]

F : Par exemple : « Tu vas au travail demain ? » « Oui, j'y vais. » : « j'y », « j' », « y ».

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [C][I][E][L] [D][E] [L][I][E][U] [EXEMPLE] [TU] [ALLER] [A][U] [TRAVAIL] ?

F : « J'y » remplace « au travail », pour ne pas dire « Je vais au travail demain. ». « Tu as des

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [OUI] [J]['][Y] [ALLER] [Y *pointé*] [REEMPLACER] [A][U] [TRAVAIL]

F : livres à la maison ? » « Oui, j'en ai. ». « En » remplace « des livres ». « j'en ai

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [TU] [AVOIR] [LIVRE] [CHEZ] [MAISON] ? [OUI] [JE] [J]['][E][N] [E][N]

F : beaucoup. »

Bon, on essaiera, là je ne vous

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [REEMPLACER] [D][E][S][LIVRE] [OUI] [JE] [J]['][E][N] [A][I] [BEAUCOUP]

F : promets rien là-dessus, mais on essaiera de revenir sur les pronoms compléments parce

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [ESSAYER] [ENSUITE] [VOIR] [SAIS PAS] [PAS] [SÛR] [100] [%] 5PRONOM]

F : que ça enrichit quand même pas mal la syntaxe.

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [COMPLÉMENT] [AUTRE] [EXERCICE] [DONNER] [DONNER] [PLUSIEURS]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [POURQUOI] [SYNTAXE] [PLUS] [RICHE]

F : Encore derrière, recto-verso toujours, un petit rappel sur les déterminants. Donc les

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [DOS DE LA MAIN] [PAUME DE LA MAIN] [TOURNER LA MAIN] (*à sa*

F : déterminants, c'est, par exemple les articles. Les déterminants c'est ce qui est devant le

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : *collègue*) *Les déterminants...* [THÈME] [D][É][T][E][R][M][I][N][A][N][T] [VEUT

F : nom. Donc ça va être des articles ou autre chose. Mais là, la première catégorie, la plus

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : DIRE] [EXEMPLE] [A TAPE N labialise « article »] [A TOURNE AUTOUR DE N

F : essentielle, c'est les articles. Petit tableau récapitulatif. A gauche on vous a remis les

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : labialise « article »] (oui ? oui ?)

[TABLEAU] [RÉSUMER]

F : articles « indéfinis ».

Placés devant un nom, ils nous

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [INFORMER] [GAUCHE] [A TOURNE AUTOUR DE N labialise « article »]

F : renseignent sur le genre, le genre c'est masculin ou féminin ; et le nombre : singulier ou

SE 1

SE 2

SS

ILSD : (*à sa collègue*) *Pas clair mais bon...* [CLAIR] [NON] [I][N][D][É][F][I][N][I]

F : pluriel. Vous êtes toujours avec moi ?

SE 1 : *Oui.*

SE 2

SS

ILSD : [DONNER] [INFORMATION] [SUR] [FILLE] [GARÇON] [OU] [COMBIEN]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSD : labialise « nombre »] [VEUT DIRE] [UNIQUE] [OU] [PLUSIEURS] [BON] ?

F : Exemple, « c'est UN livre ». On parle en général. C'est pour ça qu'on l'appelle

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [DESSOUS] [G][E][N][R][E] [1] [LIVRE] [PI] [SITUATION] [GÉNÉRAL] [U][N]

F : « indéfini ». Vous vous rappelez de ça ?

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [IL N'Y A PAS] [BAPTISER] [CLAIR] [I][N][D][É][F][I][N][I] [A AUTOUR DE N]

F : Donc au masculin, c'est « un », au féminin, c'est « une » et au pluriel c'est « des », dans

SE 1

SE 2

SS

ILSD : labialise « article »] [1] [LIVRE] [GÉNÉRAL] [PRÉCIS] [MÉMOIRE] ? [GARÇON]

F : les deux cas, au masculin et au féminin. Ça va ? Donc on utilise cet article indéfini quand

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [U][N] [FILLE] [U][N][E] [FILLE] [U][N][E] [PLUSIEURS labialise « pluriel »]

F : les noms ne sont pas définis. Ils ne sont pas particuliers.

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [D][E][S] [FILLE] [OU] [GARÇON] [2] [BON] [PLUSIEURS labialise « pluriel »]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [VEUT DIRE] [SAIS PAS] [PAS ENCORE] [OBJET] [CLAIR] [CONNAÎTRE]

F : Et de l'autre côté les articles « définis » : « le », « la », « l' » et « les ». C'est le même rôle

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [JUSTE] [GÉNÉRAL] [I][N][D][É][F][I][N][I] [A TOURNE AUTOUR DE N]

F : que l'article indéfini, mais il définit un nom de façon plus précise. Par exemple « C'est LE

SE 1

SE 2

SS

ILSD : labialise « article »] [D][É][F][I][N][I]

F : livre DE Marc. ». C'est pas « un livre » en général, c'est pas n'importe quel livre, c'est

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [OBJET] [PLUS] [PRÉCIS] [LIVRE] [PI] [M labialise « Marc »] [SON] [L][E]

F : celui de Marc. Donc « Le livre de Marc ». Au masculin c'est donc « le » ou « l' » devant

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [LIVRE]

[DESSOUS]

F : une voyelle ou un « h » ou féminin c'est « la » ou « l' » devant une voyelle ou un « h » et

SE 1

SE 2

SS

ILSD :

(*lit le document*)

F : au pluriel c'est « les ».

Ça va ? Je vais un peu vite, c'est vraiment des révisions.

SE 1

SE 2

SS

ILSD : *Du coup, j'ai pas suivi.* [L][E] [GARÇON] [L][A] [FILLE] [L]['] [PI][V labialise

F : Et enfin, l'article contracté donc c'est ici (*pointe le document*) C'est le dernier type

SE 1

SE 2

SS

ILSD : « voyelle »] [LES] [PLUSIEURS] [JE] [RÉSUMER][VITE][PARDON][VU] [DÉJÀ]

F : l'article contracté. Donc c'est quand vous contractez « à » + « le » parce que ça n'existe

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [DESSOUS] [DERNIER] [A TOURNE AUTOUR DE N labialise « article »]

F : pas « à » + « le », donc c'est « au ». « Je vais AU parc » ou « à » + « les » qui donne

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [PRESSION labialise « contracté »] [RÉSUMER labialise « contracté »] [PI] [A] [+]

F : « aux » avec un « x ». « Je parle AUX étudiants ».

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [L][E] [IL N'Y A PAS] [FRANÇAIS] [PI] [RÉSUMER] [A][U] [REPLACER]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [ALLER] [LIEU] [A][U] [PARC] [OU] [PARLER] [POUR] [A][U][X] [ESPACE]

F : OK ? Exercice 3 minutes ? Non, allez, 5. Vous faites l'exercice en dessous ? « Complétez

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [PERSONNE] [ÉTUDIANT] [OK] [EXERCICE] [3] [MINUTE] [LAISSER] [OK]

F : cette lettre en utilisant les articles qui conviennent : le, la, les, l', un, une, des, au, aux »

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [DONNER] [5] [MINUTE] [DESSOUS]

F : C'est parti, à vous. Vous faites et on corrige ensemble.

SE 1

SE 2

SS : [POURQUOI] [U][N] [OUBLIER]

ILSD : [EXERCICE] [LAISSER] [APRÈS] [CORRIGER] [ENSEMBLE]

F :

SE 1

SE 2

SS : [MON] [OU] [AUTRE] ?

ILSD : Juste, j'ai oublié en fait, pourquoi « un » ? « Un », c'est le mien ou c'est un autre ?

F : Un c'est pas le mien

SE 1

SE 2

SS : [L][E] [MON] [CA] ?

ILSD : [UN] [NON] [MON labialise « le mien »] Entre « le » c'est le mien plutôt, c'est ça ?

F : Non, « un » c'est qu'on ne le définit pas, on ne le précise pas. D'accord ? Par exemple si

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [NON] [VEUT DIRE] [QUOI] ? [NOUS] [IL N'Y A PAS] [OBJET] [PRÉCIS]

F : vous voyez dans la salle une bouteille, ça c'est « une bouteille », vous ne savez pas à qui

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [ACCORD] ? [EXEMPLE] [PI] [SALLE] [ESPACE] [ATTRAPER] [BOUTEILLE]

F : elle appartient. C'est une bouteille en général, elle n'est pas définie.

SE 1

SE 2

SS

ILSD : (*pointe la bouteille*) [CA] [QUOI] ? [U][N][E] [BOUTEILLE] [VEUT DIRE]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [QUOI] ? (*pointage stagiaires*) [SAIS PAS] [VEUT DIRE] [GÉNÉRAL]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [BOUTEILLE] [PI] [IL N'Y A PAS] [OBJET] [PRÉCIS] [SAVOIR] [QUI] [IL N'Y]

F : Donc, une bouteille, n'importe quelle bouteille.

SE 1

SE 2

SS :

[OK] [U][N] [U][N][E] [L][E] [MÊME] ?

ILSD : A PAS] [ETC] [NON]

D'accord, ça c'est « un », « une ». Et « le »,

F : Eh bien, ça c'est « LA bouteille de S. ». Elle est définie

SE 1

SE 2

SS

ILSD : c'est pareil ou c'est différent ?

(*pointage bouteille*) [L][A]

F : cette bouteille. Elle est particulière.

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [BOUTEILLE] [D][E] [S] [MOI][SAVOIR] [BOUTEILLE] [QUI] [BOUTEILLE]

F : Donc, « le », « la »,

SE 1

SE 2

SS : [TON] [BUREAU] [TON] [VEUT DIRE] [TON]

ILSD : C'est la vôtre. Elle est sur votre bureau donc c'est la vôtre. [L][E]

F : « les », c'est particulier, alors que « un », « une », « des », c'est général.

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [L][A] [L][E][S] [VEUT DIRE] [OBJET] [SPÉCIAL] [PI] (labialise « spécifique »)

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [SAVOIR] [QUI] [OU] [QUOI] [PRÉCIS] [U][N] [U][N][E] [D][E][S] [PLUS]

F :

SE 1

SE 2

SS :

[SAIS PAS] [QUI] [ACCORD]

ILSD : [GÉNÉRAL] [SAIS PAS] [QUI] [ETC] [GLOBAL]

On ne sait pas,

F :

Oui, voilà.

SE 1

SE 2

SS :

[RAPPELLE] [OUBLIER] [AVANT] [TU]

ILSD : d'accord, à qui c'est.

[OUI]

Voilà, je me rappelais avant, en

F :

SE 1

SE 2

SS : (*pointe ILS relai*) [DIRE] [MAIS] [OUBLIER]

ILSD : fait. Puis, je l'avais oublié, vous l'aviez dit et oui, voilà, je me rappelle.

Annexe 30 : Transcription de D.

04h20min35 à 04h25min15

F : Page 10, rubrique « santé ».

Le titre... Le titre c'est quoi ?

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [PAGE] [10] [CATÉGORIE] [SANTÉ] [THÈME] [SANTÉ] [TITRE]

F : Le titre ! J'ai dit le titre !

SE 1 : *santé*

Les commandements pour ne pas subir

SE 2 : *santé*

Les commandements

SS :

ILSD : [QUOI] ? [TITRE] [QUOI] ?

[TITRE] (*pointage SE*)

F :

Oui : « les commandements pour ne pas subir la

SE 1 : *la vague de froid.*

SE 2 : *ne pas subir froid.*

SS

ILSD : [ORDRE] [POUR] [NON]

[VENT labialise « vague »] [VENT (mains

F : vague de froid. »

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : ouvertes¹¹⁷) labialise « vague »] [FROID] [ORDRE] [POUR] [NON] [POUR] [VENT

¹¹⁷ Le signe de « vent » se fait normalement en ayant les mains formant deux « V » et signifiant le mouvement du vent. Ici, la seconde fois les « V » sont remplacés par les mains ouvertes.

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : (mains ouvertes) labialise « vague »] [FROID] [NON] [JUSTE] [TRÈS FROID]

F : Le chapeau, que nous dit-il ?

SE 1 : *Hiver*

SE 2 : *Les températures vont fortement chuter cette semaine.*

SS

ILSD : [PHRASE] [CHAPEAU] [QUOI] ? (*pointage SE*) [HIVER] [OUI]

F : Voilà. Alors, ensuite, la légende, que nous dit-elle ? « La » ou

SE 1 : *Contre les baisses...*

SE 2 :

SS

ILSD : [CA][ENSUITE][APRÈS] [PHOTO] [LIEN] [PHRASE labialise « légende » *pointée*]

F : « Les » ? « La », oui, « la baisse ».

SE 1 : *des températures*

SE 2 : *La baisse* *La baisse des températures*

SS

ILSD : [QUOI] ? [INFORMER] [QUOI] [L][A] [OU] [L][E][S] ? [L][A] [DESCENDRE]

F : « Les couches »,

SE 1 : *il vaut mieux multiplier les couches ?*

SE 2 : *il va mieux* (*rigole*) *Multiplier les couches ?*

SS :

ILSD : [L][A] [DESCENDRE] [TEMPÉRATURE] [MIEUX] [BLOUSON] [BLOUSON]

F : c'est-à-dire ?

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [BLOUSON][PLUSIEURS][JUSTE] [BLOUSON] [ÉPAIS] [C][O][U][C][H][E][S]

F : Non, parce que M. ça se trouve, dans sa tête, elle voit les couches pour

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSD : [VEUT DIRE] [QUOI] ? (*regard amusé au binôme*)[POURQUOI] [M] [PEUT-

F : bébé. Je ne sais pas ce qu'elle voit dans sa tête. Alors, quand on dit

SE 1 : *Oui, c'est ça c'est pour ça que tout le monde rigole.*

SE 2 :

SS :

ILSD : ÊTRE] [BULLE AU DESSUS DE LA TÊTE] [VOIR] [COUCHE] [POUR] [BÉBÉ]

F : « multiplier les couches », qui comprend ce qu'on veut dire ?

SE 1

Les habits ?

SE 2

Les habiller ? Les

SS :

ILSD : [SAIS PAS] [POURQUOI] (*pointage SE*) [OUI] [CA] [DIRE] [C][O][U][C][H][E][S]

F : Oui, c'est ça, mettre plusieurs couches de vêtements.

SE 1 :

SE 2 : *habits*

SS :

ILSD : [PLUSIEURS] [IL FAUT] [VEUT DIRE] [QUOI] ? [VÊTEMENT] [BLOUSON]

F : Mais N. a certainement une bonne respiration, qui

SE 1 : *C'est pas s'habiller comme... (pointage SS)*

SE 2 :

Ah oui !

Il a pas froid !

SS

ILSD : [BLOUSON] [BLOUSON] [ÉPAIS sur soi] [NON] [VÊTEMENT] [PI] [COMME]

F : lui permet d'oxygéner le sang et de moins se couvrir. Tout est dans la respiration. C'est

SE 1

Ah oui ?

SE 2

SS

ILSD : (*pointage SS*) [OUI] [MAIS] [N] [MON AVIS] [DEDANS SOI] [SENTIR]

F : vrai en plus.

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [POUMONS QUI SE GONFLENT] [RESPIRER] [JUSTE] [C'EST POUR CA]

F :

Et bien c'est pour ça que vous

SE 1 : *Moi, je respire pas quand il fait froid, je suis crispée.*

SE 2

SS

ILSD : [POUVOIR] [DONNER] [SANG] [CIRCULATION] [AIR] [MIEUX] [VEUT DIRE]

F : avez encore plus froid !

SE 1

SE 2

SS

[ÉCONOMIE]

ILSD : [ÉVITER] [BLOUSON] [BLOUSON] [BLOUSON]

Je fais des économies

F : Non, non, mais c'est vrai, c'est prouvé, c'est scientifique. Il faut respirer calmement. SI on

SE 1

Et on a mal au ventre !

SE 2

ILSD : [DÉTENDRE] [RESPIRER CALME] [MIEUX] [ESSAYER]

F : De toute façon, il est là, on ne peut pas faire en sorte que le froid ne soit pas là. Il est là...

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [DÉTENDRE] (souffle) [PI] [FROID] [LÀ] [PEUT PAS] [REPOUSSER] [FROID]

F : Trop

SE 1 :

SE 2 : *Les gens, souvent ils s'habillent, ils mettent plusieurs vêtements dessus. Comme dans*

SS

ILSD : [LÀ] [VEUT DIRE] [ESSAYER] [ADAPTER] [COMMENT] [SOUVENT]

F : Ben c'est ce qu'on nous conseille de faire.

SE 1

C'est vrai.

SE 2 : *les pays il fait très froid.*

SS

ILSD : [PERSONNE] [PERSONNE] [BLOUSON] [BLOUSON] [VEUT DIRE] [PAYS]

F : Le titre il nous dit : « les commandements », ça vous

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [FROID] [OUI][CONSEIL] [CA] [CHEZ] [JOURNAL] [LIVRE] [TITRE] [ORDRE]

F : rappelle quelque chose « les commandements » ? Oui, oui

SE 1 :

Les dix commandements ?

SE 2

SS

ILSD : [ORDRE] [VOUS] [DONNE] [BULLE AU DESSUS DE LA TÊTE] ? [10]

F : « les dix commandements. ». Alors, on va voir comment c'est présenté justement. Le

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSD : [ORDRE] [RÉGLE] [RÈGLE] [CA] [ADAPTER]

F : premier intertitre, c'est quoi ? Les couches... tu... oui, tu multiplieras.

SE 1 : *oui... tu multiplieras*

SE 2

SS :

ILSD : [1^{ER}] [CHAPITRE] [QUOI] [DESSOUS labialise « inter »] [TITRE] [QUOI] ?

F : Comme dans les dix commandements, on vous dit : « tu ne voleras point », on vous donne

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [BLOUSON][BLOUSON][PLUSIEURS labialise « multipliera »] [VEUT DIRE] [PI]

F : des ordres au futur. Donc, « les couches tu multiplieras », ça c'est le premier conseil.

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [DEDANS] [STRUCTURE] [PI] [10] [ORDRE] [VENIR] [DIEU] [SYNTAXE]

F :

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [MÊME] [10] [ORDRE] [VENIR] [DIEU] [ORDRE] [QUOI] ? [TUER] [NON]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [1^{ER}] [CONSEIL] [DONNER] [CHEZ] [JOURNAL] [QUOI] ? [BLOUSON]

F : Deuxième intertitre, en gras, on est toujours sur ce qui est en gras.

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [BLOUSON] [PLUSIEURS] [IL FAUT] [2^{ÈME}] [DESSOUS labialise « inter »]

F : « Tu couvriras ». « Les extrémités tu couvriras ».

SE 1 : *Les extrémités tu couvriras*

SE 2

SS

ILSD : [TITRE] [SAUTER AUX YEUX] (*lit le document*) [PIED] [MAIN] [TÊTE]

F : T ? On est dans ce qui est en gras.

SE 1 *Oui, je suis là. Oui, oui,*

SE 2 : *C'est quoi les extrémités ?*

SS

ILSD : [AU FOND] [E][X][T][R][É][M][I][T][É][S]

F : Ok, les couches, le deuxième en gras c'est quoi ?

SE 1 : *c'est là, « les couches ».*

SE 2

SS

ILSD : [VA VA] [COUVRIR LA MAIN] [2^{ÈME}] [PHRASE]

F :

SE 1 : *Texte... Non, extrémités tu couvriras.*

SE 2

SS

ILSD : [DESSOUS labialise « inter »] [TITRE] [QUOI] ? [TEXTE] [NON] [AU FOND]

F : C'est quoi vos « extrémités » ?

SE 1 :

SE 2 : « Extrémité »... C'est quoi déjà

SS

ILSD : labialise « extrémité »] [E][X][T][R][É][M][I][T][É][S] [VEUT DIRE] [QUOI] ?

F : Utilisez ce que vous savez

SE 1 :

SE 2 : les « extrémités »... Moi personnellement j'ai pas compris...

SS :

ILSD : (*pointage SE*) [POUR] [MOI-MÊME]

F : votre bon sens. Qu'est-ce qu'il faut couvrir ?

SE 1 :

SE 2

SS :

ILSD : [COMPRENDRE] [NON] [VEUT DIRE] [QUOI] [E][X][T][R][É][M][I][T][É][S]

F : Ben c'est ce qui est au bout les extrémités. Donc les mains,

SE 1 : Ça veut dire les jambes ?

SE 2

SS :

ILSD : [ESSAYER][UTILISER] [LOGIQUE] [TON] [VEUT DIRE] [BLOUSON] [QUOI] ?

F : Voilà, donc les mains, les pieds, la tête. Voilà, tout ce qui est au bout, tout

SE 1 : Les doigts

SE 2

SS :

ILSD : [JAMBE] [VEUT DIRE] [AU FOND] [PIED] [MAIN] [TÊTE] [CA] [E][X][T][R][É]

F : ce qui dépasse en fait. La tête, les mains, les pieds. C'est essentiel.

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [M][I][T][É][S] [VEUT DIRE] [AU FOND] [AU FOND] [EN HAUT] [CA]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSD : [IMPORTANT]

Annexe 31 : Transcription de N.

3h08min20 à 3h10min16

F : Donc, je ne vais pas perdre de temps à regarder si vous avez bon ou pas bon, vous avez le

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSN : [PAS LA PEINE]

F : support dans le classeur. Être et Avoir, si ce n'est pas par cœur, on a un problème. Le

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSN : [REGARDER] [REGARDER] [REGARDER] [AVOIR] [COURS] [ANNEXE] [CA]

F : deuxième morceau, c'est le verbe qu'on conjugue et c'est la forme du participe passé. Ça

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSN : [PI] [2] [VERBE] [ACQUÉRIR] [PAR COEUR] [IL N'Y A PAS] [PROBLÈME]

F : s'appelle participe passé. (*Ecrit au tableau*) Le deuxième morceau, c'est le participe passé,

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSN : [2^{ÈME}] [MOT] (*pointage tableau*) [FORME] [CONJUGAISON] (*pointage tableau*)

F : « p », « a », « 2 s », « é » du verbe. Donc, par exemple « manger », au passé composé,

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSN :

F : qu'est-ce que ça nous donne avec « je » ?

J'ai mangé, oui, « ce

SE 1 :

J'ai mangé.

SE 2 :

SS

ILSN : [EXEMPLE] [MANGER] [PASSÉ] [MOT MOT] [COMMENT] ? (*pointage SE*)

F : matin j'ai mangé. ».

(*écrit au tableau*)

Et le verbe, comment je

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSN : [AVOIR labialise « j'ai »] [J]['][A][I] [MANGER] [É]

(Ah !)

F : l'écris ?

« E » accent aigu. Tous les verbes en « er » au

SE 1 :

SE 2

SS :

[É] [É]

ILSN : [COMMENT] « É », « e » accent aigu dit N.

[JUSTE]

F : passé composé c'est « É ». Si je change de verbe avec « tu », je vous dit... « sortir ».

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSN : [TOUJOURS] [E][R] [FIN] [É].

[DESSOUS]

F :

Tu ?

Hier...

SE 1 :

Tu as sorti

Tu sors

SE 2 :

Tu sortiras.

SS :

ILSN : [CHANGER] [VERBE] [EXEMPLE] [SORTIR] [TOI] [SORTIR] (*pointage SE*)

F : Pas au présent. Tu es sorti. Voilà dites-vous « hier » pour que ça marche.

SE 1 : *Tu es sorti.*

SE 2 :

SS :

ILSN : [TOI] [AVOIR] [A][S] [NON] [HIER] [TU] [ÊTRE labialise « es »] [SORTIR] [IL]

F : « Tu es sorti ». Comment je l'écris à la fin « sorti » ? « I »

SE 1 :

SE 2 :

SS : [I] [C'EST TOUT]

ILSN : FAUT] [PENSER] [TOUJOURS] [MOT] [HIER] [COMMENT] [FIN] ? « I », c'est

F : c'est tout. Si vous ne savez pas si il y a un « s » ou un « t » à la fin, il faut le mettre au

SE 1

SE 2

SS :

ILSN : tout. [OUI] [I] [C'EST TOUT] [PI] [S] [OU][T]

F : féminin. On ne dit pas « sortise » donc il n'y a pas de « s ». On ne dit pas « sortite », donc

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSN : [HÉSITER] [IL FAUT] [FILLE] [PI][FILLE] [JE] [ÊTRE labialise « suis »]

F : il n'y a pas de « t ». OK ?

SE 1

SE 2

SS

ILSN : [S][O][R][T][I][S][E labialisation forte de « se »] [IL N'Y A PAS] [VEUT DIRE]

F :

SE 1

SE 2

SS

ILSN : [S][T] [IL N'Y A PAS]

Annexe 32 : Transcription de A.

2h37min26 à 2h41min36

F : Qui veut nous lire le premier paragraphe ?

SE 1 : Le

SE 2 :

SS

ILSA : [QUI] [LIRE] [1^{ER}] [CHAPITRE labialise « paragraphe »] [QUI]

F : Alors, on l'a déjà lu ça du coup. Le premier paragraphe,

SE 1 : *territoire 7 fait vivre...*

SE 2 :

SS :

ILSA : [LIRE] ? (*lit le document*) [NON] [DÉJÀ] [PHRASE] [FINI]

F : dans le texte, sous la photo, à gauche. Vous vous lancez, F. ? « Le nom prévu... », sous la

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [GAUCHE][TEXTE][1^{ER}] [CHAPITRE labialise « paragraphe »] [PHOTO] [TEXTE]

F : photo. Oui, et en dessous ?

SE 1 : *Ah, oui, sous la photo. « La métropole du grand Paris ».*

SE 2 :

SS :

ILSA : [AU FOND] [IMAGE] [TEXTE] [DESSOUS]

F : Terre d'envol

SE 1 : « *Le nom prévu par « Paris très d'envol* »

SE 2 : « Terre d'envol »

SS :

ILSA : [TEXTE] [LIRE] (*écoute la stagiaire et regarde le document*) [PARIS] [TERRE]

F : Oui, conseil

SE 1 : « Terre envol » sera officialisé à l'issu du premier conseilli

SE 2 : Conseil

SS

ILSA : [DÉPLACEMENT labialise « envol »] (*lit le document*) [NOM] [BAPTISER]

F : Un décret Pris

SE 1 : Conseil du tréritoire. Un dis... Un décret paris

SE 2 :

SS

ILSA : [DATE] [1^{ER}] [CONSEIL] [PAYS labialise « territoire »] [PI] [NOM] [PARIS]

F : Conseil

SE 1 : Pris en conseilli Conseil d'état. Vient de confirmer son prémité

SE 2

SS

ILSA : [TERRE] [DÉPLACEMENT labialise « envol »] [PAPILLON] [NOM] [BAPTISER]

F : Son « pé », découpez bien, syllabe par syllabe. « Son », oui

SE 1 : Son

SE 2 : périmètre

SS :

ILSA : [OFFICIEL] (*lit le document*) [PROJET] [PARIS] [TERRE]

F : Non. Pas « pré ». Découpez bien par syllabe. La première syllabe, c'est

SE 1 : pré péré

SE 2 :

ILSA : VA] ? [PARLE] [AFFAIRE] [PAYS labialise « territoire »] [7] [NOM] [BAPTISER]

F : on vous dit que le conseil d'état vient de confirmer son périmètre. Ca va « vient de

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [QUOI] [PARIS] [TERRE] [DÉPLACEMENT labialise « envol »] [PAPILLON]

F : confirmer son périmètre » ? « Vient de confirmer son périmètre » ça veut

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [DESSOUS] [DIRE] [QUOI] [CONSEIL] [ÉTAT] [PAYS labialise « territoire »] [7]

F : dire que le conseil d'état vient de ...

SE 1

Organiser quelque chose ?

SE 2

SS

ILSA : [PLACE] [OFFICIEL] [VEUT DIRE] [QUOI] [PERSONNE] [PERSONNE]

F : Oui, d'organiser au niveau géographique. « Confirmer

SE 1 : *Organiser quelque chose*

SE 2

SS

ILSA : [CONSEIL] [ÉTAT] (*tend l'oreille vers SE*) (*pointage SE*) [ORGANISER] [CHOSE]

F : son périmètre » ça veut dire que le conseil d'état vient de dire où ça s'étend, quelles villes

SE 1

SE 2

SS

ILSA : (*pointage formatrice*) [OUI] [OÙ] [GÉOGRAPHIE] [OÙ] [OÙ] [OFFICIEL] [DIRE]

F : ça inclus. D'accord ? C'est ça « confirmer son périmètre ».

SE 1

SE 2

SS

ILSA : [CERCLE AVEC DES 4 labialise « périmètre »][OÙ] ? [PAYS labialise « territoire »]

F : Alors, c'est quoi son périmètre. Vous voulez continuer la lecture ?

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSA : [7] [OÙ] [VILLE] [OÙ] ? [CA] [OFFICIEL] [OÙ] (alors) ? [CONTINUER]

F : Communautés

SE 1 : *Il regroupera les communes des commu... commu... Communautés*

SE 2

SS :

ILSA : (*pointage SE*) [OUI] [LAISSER] (*lit le document*) [OÙ] ? [1 SENS] [AÉROPORT]

F : d'agglo... Oui, c'est bien.

SE 1 : *d'ag... J'arrive pas là... d'agglomération*

SE 2

SS :

ILSA : [BOURGET] (*attend SE*) [A][G][G][L][O][M][É][R]

F : du

SE 1 : *d'agglomération de l'aé... l'aéroport de Bu... du Bro...*

SE 2 *l'aéroport du*

SS

ILSA : [A][T][I][O][N] [PLUSIEURS] [AÉROPORT]

F :

SE 1 : *du Bourget CA AB et Terre de France CA TF,*

SE 2 : *Bourget*

SS

ILSA : [BOURGET] [2 pointé] [EXPRESSION] [TERRE] [FRANCE] [ESPACE] [3 pointé]

F : *siège*

SE 1 : *ainsi que les communes du Blanc Mesnil, et de Aulnay-sous-Bois, serré...*

SE 2

SS

ILSA : [BLANC] [M][E][S][N][I][L] [4 pointé] [AULNAY-SOUS-BOIS pointé]

F :

SE 1 : *Siège pro...vo... provi...*

SE 2

SS

ILSA : [AULNAY-SOUS-BOIS] [VA VA] [CHEF] [ÉTABLISSEMENT] [CHEF]

F :

SE 1 : *provisoire du futur établissement public territorial*

SE 2

SS

ILSA : [PROVISOIRE] [CHEF] [PROVISOIRE] [NOM]

F : « territorial ». ETP, point.

SE 1 : *Territorial, ETP*

SE 2

SS

ILSA : [BAPTISER][E][T][P][ETABLISSEMENT][PUBLIC][PAYS labialise « territorial »]

Annexe 33 : Transcription de N.

1h52min41 à 1h53min44

F : Dans l'exercice 4, on vous demande de transformer les phrases comme dans l'exemple.

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSN :

F : L'exemple c'est quoi. On vous dit : « défense d'entrer ». D'un côté...

SE 1 : *Ne pas entrer*

SE 2 :

SS :

ILSN : [EXEMPLE] [4]

F : Voilà, et à côté on vous dit de mettre la forme négative du verbe à l'infinitif. Et donc le

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSN : [IL FAUT] [PHRASE] [MÊME] [EXEMPLE]

F : verbe à l'infinitif, les deux bouts de la négation , les deux morceaux, le « ne » et le « pas »,

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSN : [TRANSFORMER]

F : sont devant. D'accord ? Donc, c'est juste ça. « Défense d'entrer », ça signifie « ne pas

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSN :

F : entrer ». Et donc, « défense d'éteindre avec de l'eau », ça signifie... « Ne pas éteindre

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSN : [DÉFENDRE] [ENTRER] [VEUT DIRE] [ÉGAL]

F : avec de l'eau ». « Défense de toucher », c'est, « ne pas toucher », et « défense de boire »,

SE 1 :

SE 2 :

SS

ILSN : [NON] [N][E] [P][A][S] (grimace) [NON labialise « ne »] [NON labialise « pas »]

F : c'est... « Ne pas boire ». C'est juste pour automatiser ça, pour le rendre

SE 1 : *Ne pas boire*

SE 2

SS

ILSN : [ENTRER] [AFFAIRE] (EXEMPLE) [4] [IL FAUT] [PHRASE] [TRANSFORMER]

F : automatique, que, devant l'infinitif, il y a les deux morceaux de la négation.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSN : [EXEMPLE] [LÀ] [DÉFENDRE] [ENTRER] [VEUT DIRE] [ÉGAL] [N][E]

F :

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSN : [P][A][S] [APRÈS] [VERBE] [I SUR MAIN GAUCHE labialise « infinitif »]

F :

C'est juste ça, on écrit « ne pas »,

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSN : [I][N][F][I][N][I][T][I][F] [E][R] [I][R] [ETC.]

F : « ne pas », « ne pas », avec la suite.

SE 1 :

SE 2 :

SS :

ILSN : [IL FAUT] [EXERCICE] [COPIER] [COPIER] [N][E] [P][A][S] [ÉCRIRE]

F :

SE 1

SE 2

SS :

ILSN : [CONTINUER]

Annexe 34 : Transcription interview A.

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 choisissais 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 35 : Transcription interview D.

E1 : Peux-tu te présenter ?

ILSD1 : Je m'appelle D. H., je suis une collègue interprète de l'A.

E2 : Tu es interprète depuis combien de temps ?

ILSD2 : Je suis interprète depuis 6 ans.

E3 : Et du coup, tu te qualifierais de jeune interprète, d'interprète expérimenté ou autre ?

ILSD3 : 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 ?

ILSD4 : 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 ?

ILSD5 : 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 ?

ILSD6 : 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 ?

ILSD7 : 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 ?

ILSD8 : 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 ?

ILSD9 : 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.

ILSD10 : 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]...

ILSD11 : Ah mais elle l'a dit ça.

E12 : À un moment donné non. Oui elle l'a dit une première fois mais après non.

ILSD12 : 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 ?

ILSD13 : 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 ?

ILSD14 : 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...

ILSD15 : 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 ?

ILSD16 : Oui je ne m'en préoccupais pas. Je l'ai regardée deux ou trois fois et j'ai rigolé.

E17 : Nickel, merci.

Annexe 36 : Transcription interview L.

E1 : Est-ce que déjà tu peux te présenter ?

ILSL1 : Bonjour je m'appelle L. A. j'ai 34 ans. Interprète diplômée depuis 2009.

E2 : Tu te définis plutôt comme jeune interprète, interprète expérimentée ?

ILSL2 : 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 ?

ILSL3 : 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.

ILSL4 : 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 ?

ILSL5 : 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 ?

ILSL6 : Ça dépend aussi des situations...

E7 : Là dans cette situation-là particulièrement...

ILSL7 : Est-ce que c'étaient les stagiaires qui parlaient ou la formatrice ?

E8 : Non c'étaient les stagiaires. La formatrice, tu la coupes généralement.

ILSL8 : 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.

ILSL9 : 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.

ILSL10 : 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.

ILSL11 : 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 ?

ILSL12 : 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.

ILSL13 : 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 ?

ILSL14 : 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 ».

ILSL15 : Je n'ai pas entendu. Ah mince...

E16 : Ah d'accord, après ça n'a pas continué là-dessus. N. ne regardait pas.

ILSL16 : 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.

ILSL17 : 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 ?

ILSL18 : 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 ?

ILSL19 : fatiguée

E20 : Non je pensais plus avec la caméra, tu arrives à l'oublier ?

ILSL20 : 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 ?

ILSL21 : 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 !

ILSL22 : 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 37 : Transcription interview N.

E1 : Alors, tu es diplômée de quelle année

ILSN1 : Septembre 2014. A l'ESIT.

E2 : Tu travailles donc depuis septembre 2014 ?

ILSN2 : Non je travaille depuis octobre 2010, depuis le 14 octobre 2010.

E3 : d'accord. Donc tu te définirais plutôt jeune diplômée, ou plutôt expérimentée ?

ILSN3 : 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 ?

ILSN4 : 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 ?

ILSN5 : 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 ?

ILSN6 : 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 dactylogie pour le mot « récit ». Pourquoi avoir utilisé cette double stratégie ? Avoir commencé par faire texte sans avoir épilé d'abord et épilé ensuite ?

ILSN7 : 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 épilé. 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 » ?

ILSN8 : 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 ?

ILSN9 : 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 ?

ILSN10 : 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 ?

ILSN11 : 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.

ILSN12 : 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 ?

ILSN13 : 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 ?

ILSN14 : Mais bien sûr avec plaisir.

E15 : Merci beaucoup !

ILSN15 : Je t'en prie.

Annexe 38 : Transcription interview R.

E1 : Peux-tu te présenter ?

ILSR1 : 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 ?

ILSR2 : 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 dactylogogie dans cette formation-là ? Plus que la formulation en langue des signes, voir même plus que la formulation en langue des signes et la dactylogogie ?

ILSR3 : 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 épeler « 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 ?

ILSR4 : 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.

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 ?

ILSR5 : 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 ?

ILSR6 : 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 ?

ILSR7 : 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 ?

ILSR8 : 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 ?

ILSR9 : 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.

ILSR10 : 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 39: Tableau d'analyse des interviews

Le support écrit	<p>ILSN4 : 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.</p> <p>ILSD8 : 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 ou je le lis à la formatrice ou je lui montre.</p>
Les chevauchements de parole	<p>ILSD9 : 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.</p>
La non-translation	<p>ILSN5 : [...] 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.</p> <p>ILSN13 : 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</p>

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.

ILSR7 : 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.

ILSR8 : 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.

ILSL18 : 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.

	<p>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.</p>
<p>Faire appeler l'utilisateur sourd</p>	<p>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.</p>
<p>Traduire en consécutive</p>	<p>ILSN6 : 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.</p>

	<p>ILSR6 : 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.</p>
<p>Continuer à traduire</p>	<p>ILSR5 : 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...</p> <p>ILSD7 : 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.</p>

<p style="text-align: center;">Un cours d'apprentissage du français</p>	<p>ILSN9 : 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.</p> <p>ILSR3 : 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.</p> <p>ILSL3 : 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 dactylogogie. Voilà...</p> <p>ILSL4 : 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.</p> <p>ILSD4 : 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 française signé mais aussi l'épellation des articles et tout ça.</p>
--	---

	<p>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.</p>
<p>La collaboration entre interprètes</p>	<p>ILSN10 : 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.</p>
<p>La non compréhension des participants</p>	<p>ILSN11 : 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.</p> <p>ILSN12 : 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</p>

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.

ILSL8 : 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...

ILSL9 : 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.

ILSD10 : 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.

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 choisissais 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.

<p>Répondre directement à l'utilisateur sourd</p>	<p>ILSR4 : 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 <i>ma faute</i> 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.</p> <p>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.</p> <p>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...</p>
<p>S'adapter à la situation de communication</p>	<p>ILSL5 : 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</p>

	<p>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.</p>
<p>Respecter les enjeux de la situation</p>	<p>ILSL10 : 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.</p>
<p>La phonétique et la correction de la prononciation</p>	<p>ILSL11 : Là il faut signifier au sourd que c'est une correction sur l'articulation par exemple.</p> <p>ILSL12 : 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 traduis 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...</p> <p>ILSL13 : 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.</p>

	<p>ILSA8 : Je pense qu'elle est passée quand même parce que dans l'explication, de mémoire, je l'ai fait en dactylographie, 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.</p>
<p>L'exercice de la dictée</p>	<p>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.</p>
<p>Traduire des mots ou traduire du sens</p>	<p>ILSL14 : 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.</p> <p>ILSD5 : Je reprends l'épellation du mot et je suis l'explication de la formatrice.</p>
<p>L'exercice de lecture</p>	<p>ILSD6 : 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</p>

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.

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.

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 dactylologie d'ailleurs.