# La collaboration dans l'interprétation d'une situation monologique, de la langue des signes française vers le français

Capucine Meurette

▶ **To cite this version:**

Capucine Meurette. La collaboration dans l'interprétation d'une situation monologique, de la langue des signes française vers le français. Linguistique. 2020. dumas-03247495

**HAL Id: dumas-03247495**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03247495**

Submitted on 3 Jun 2021

**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 - NoDerivatives 4.0 International License

**Mémoire de Master 2 Professionnel**

**Mention Traduction et Interprétation**

**Parcours Interprétation Français / Langue des Signes Française (LSF) – LSF / Français**

# La collaboration dans l'interprétation d'une situation monologique, de la langue des signes française vers le français

Capucine Meurette

Sous la direction de Sophie Pointurier

2020

CC BY NC ND

## Résumé

*Mots clés : interprétation – collaboration – principe collaboratif - monologique – stratégie – modèle d'efforts – co-construction*

Ce mémoire s'inspire des travaux de Jemina Napier pour étudier le principe collaboratif lors de l'interprétation d'une situation monologique d'un discours en langue des signes française vers le français. Il s'agit notamment d'observer, à l'aide d'une captation vidéo d'un discours en langue des signes (cours d'université), les différentes stratégies mises en place par les interprètes, ainsi que les différentes modalités de collaboration (entre interprètes, entre interprètes et orateur). Ces stratégies et modalités seront ensuite analysées sous le prisme du modèle d'Efforts de Daniel Gile afin d'évaluer leur impact sur le flux et la qualité de l'interprétation.

*Key words : interpretation – cooperation – cooperative principle – monologic – strategy – effort model – co-construction*

This dissertation draws on the work of Jemina Napier to study the cooperative principle when interpreting a monologic talk from French Sign Language into French. This involves mainly the observation, using a video recording of a speech in sign language (university course), of the different strategies put in place by the interpreters, as well as the different methods of collaboration (between interpreters, between interpreters and speaker). These strategies and modalities will then be analyzed through the lense of Daniel Gile's Efforts model in order to assess their impact on the flow and quality of interpretation.

# Remerciements

Un grand merci aux deux interprètes qui ont accepté ma présence lors d'une de leurs prestations, ont eu la patience de répondre à mes nombreuses questions, et ont relayé mes demandes à leur client. Merci au professeur Sourd d'avoir joué le jeu de l'entretien, même par email, et d'avoir permis que j'assiste à son cours avec mes caméras. Merci à tous les trois pour votre confiance et votre soutien.

Merci aux interprètes qui ont alimenté ma réflexion lors de mes stages auprès d'elles, en me partageant leurs anecdotes et leurs théories sur les difficultés de l'interprétation vers le français.

Merci enfin à Sophie Pointurier pour son aide dans le choix du sujet et ses conseils avisés sur la méthodologie, dans la phase d'observation comme dans la phase de rédaction.

# Table des matières

**Introduction** ..... **6**

**1 Revue de la littérature** ..... **8**

**1.1 « La collaboration lors d'un discours monologique interprété »** ..... **8**

1.1.1 Le principe collaboratif appliqué à l'interprétation ..... 8

1.1.2 Marqueurs discursifs et gestion des tours de parole ..... 9

1.1.3 Etude d'une situation de conférence ..... 11

**1.2 L'interprétation comme une somme d'efforts** ..... **14**

**1.3 Conclusion** ..... **16**

**2 Méthodologie** ..... **17**

**2.1 Choix d'une situation monologique** ..... **17**

**2.2 Déroulement de l'observation** ..... **18**

2.2.1 Captation vidéo ..... 18

2.2.2 Questionnaires / entretiens ..... 19

2.2.3 *Feedback* des étudiant.e.s ..... 19

**2.3 Analyse du discours** ..... **19**

**3 Résultats** ..... **21**

**3.1 Marqueurs discursifs : pauses, regards, signaux** ..... **21**

3.1.1 Les pauses ..... 21

3.1.2 Les échanges de regards ..... 22

3.1.3 Les signaux et hochements de tête ..... 23

**3.2 Stratégies de collaboration permises par la situation** ..... **24**

3.2.1 Le soutien lexical ..... 24

3.2.2 Les demandes de précision ..... 25

3.2.3 L'utilisation des supports ..... 26

**3.3 Autres aspects collaboratifs** ..... **27**

3.3.1 La connivence ..... 27

3.3.2 La préparation ..... 28

**3.4 Conclusion** ..... **29**

**4 Discussion** ..... **30**

**4.1 Le principe collaboratif de l'interprétation** ..... **30**

4.1.1 Négociation, contact visuel, prise de parole, signaux visuels ..... 30

4.1.2 Confiance ..... 31

4.1.3 Préparation ..... 32

**4.2 La collaboration comme mutualisation des ressources ..... 34**
4.2.1 Effort de Réception ..... 34
4.2.2 Effort de Mémoire ..... 34
4.2.3 Effort de Production ..... 35
4.2.4 Effort de Coordination ..... 36
4.2.5 Autres efforts ..... 37
**4.3 Conclusion ..... 37**

**Conclusion ..... 38**

**Bibliographie ..... 39**

**Annexes ..... 41**
**Annexe 1 – Comparaison des situations Napier / mémoire de master ..... 41**
**Annexe 2 – Retranscription entretien ILS ..... 42**
**Annexe 3 – Résultats du questionnaire aux étudiant.e.s ..... 52**
**Annexe 4 – Questions posées à l'orateur (par email) ..... 53**
**Annexe 5 – Conventions de retranscription du cours signé interprété ..... 55**
**Annexe 6 – Retranscription extrait n°1 (57 secondes) ..... 56**
**Annexe 7 – Retranscription extrait n°2 (53 secondes) ..... 58**
**Annexe 8 – Retranscription de l'échange sur le rugby ..... 61**
**Annexe 9 – Retranscription extrait n°3 (21 secondes) ..... 62**
**Annexe 10 – Retranscription extrait n°4 (1 minute 24 secondes) ..... 63**
**Annexe 11 – Retranscription extrait n°5 (36 secondes) ..... 67**
**Annexe 12 – Retranscription extrait n°5 bis (8 secondes) ..... 68**
**Annexe 13 – Retranscription extrait n°6 (10 secondes) ..... 68**
**Annexe 14 – Retranscription extrait n°7 (14 secondes) ..... 69**
**Annexe 15 – Retranscription extrait n°8 (13 secondes) ..... 69**
**Annexe 16 – Retranscription extrait n°9 (23 secondes) ..... 70**
**Annexe 17 – Retranscription extrait n°10 (32 secondes) ..... 71**

# Introduction

Lorsque nous expliquons à nos proches ou aux personnes que nous rencontrons – tous entendants – que nous sommes en formation d'interprète français / langue des signes française (« LSF »), leur réaction est presque toujours la même : « Ah, on te / vous verra bientôt à la télé alors ! ». Pour la plupart des gens, l'interprète en langue des signes, c'est cette personne que l'on voit, de temps en temps, en petit médaillon en bas de l'écran de télévision. Nous avions nous-même cette représentation, il y a quelques années. Mais c'est, d'une part, négliger toute une partie de l'interprétation qui s'effectue dans l'ombre, à savoir l'interprétation dite « de liaison » ou « de service publique » et, depuis peu, la « télé-interprétation », et c'est, d'autre part, oublier que l'interprétation français / LSF s'effectue dans les deux sens, contrairement à certains interprètes en langue vocale qui ne travaillent que vers une seule langue[1].

L'interprète en langue des signes (« ILS ») est en effet amenée[2] régulièrement à interpréter vers le français lors d'interprétations dites « de liaison », puisqu'il s'agit d'une situation dialogique dans laquelle l'un des enjeux de l'ILS est de permettre l'interactivité des échanges entre au moins personne sourde et une personne entendante. Mais elle peut également être appelée, de plus en plus, à interpréter des discours de format « conférence », c'est-à-dire au cours desquels un.e orateur.rice, sourd.e signant.e ou entendant.e, va s'exprimer uniquement dans sa langue, la LSF ou le français, et l'ILS va interpréter uniquement dans un sens, c'est-à-dire respectivement vers le français ou la LSF. Il s'agit dans ce cas d'une situation dite « monologique ». Ces formats longs et denses nécessitent la présence d'au moins deux interprètes, qui vont travailler en équipe pour assurer une interprétation continue et homogène. Dans ce genre de situation, il semble que l'équipe d'ILS ne puisse pas vraiment interagir avec l'orateur.

Pourtant Napier a analysé la collaboration entre les ILS et l'orateur dans une situation monologique : dans son article « Cooperation in interpreter-mediated monologic talk » (Napier, 2006), elle observe et analyse les interactions entre un orateur sourd s'exprimant en langue des signes australienne (Auslan), et une équipe de deux ILS qui l'interprètent vers l'anglais oral, mettant en évidence une co-construction du discours. En effet, pour elle, même en situation monologique, « l'idée n'est pas tant de savoir *si* la collaboration existe au sein de

[1] Leur langue A, c'est-à-dire leur langue maternelle, ou, à défaut, leur langue la mieux maîtrisée, ou leur langue B, c'est-à-dire une langue apprise.

[2] Du fait de la forte représentativité féminine au sein de la profession d'interprètes français/LSF, nous avons choisi de généraliser en utilisant le genre grammatical féminin, sur l'ensemble de ce mémoire, dès qu'on parle d'ILS.

l'interprétation, mais plutôt *comment* elle se manifeste, dans l'objectif d'une compréhension mutuelle des interlocuteurs[3] » (*ibid.* : 2). La collaboration ne serait donc pas réservée aux situations dialogiques.

Or, pour l'avoir expérimenté nous-même en cours, le travail d'équipe, lors d'une interprétation monologique vers le français, n'est pas une mince affaire : les mots chuchotés par la collègue, censés aider, peuvent venir perturber la restitution de l'ILS en train d'interpréter et la mettre en défaut ou la déconcentrer, et de ce fait porter préjudice au discours même de l'orateur.rice reçu par le public. Et interrompre l'orateur, quand la situation le permet, risque de couper le flux de l'interprétation.

De fait, la plupart des interprètes interrogées lors de nos stages disent se sentir moins à l'aise dans l'interprétation vers le français et toutes ont eu la même remarque avec le même geste : « tu as bien vu, dès qu'on est passé vers le français… » et elles montrent avec leurs poings deux têtes qui se rapprochent, avec le mouvement du corps correspondant. L'interprétation vers le français se ferait à deux, l'équipe d'interprètes ne formerait plus qu'une, tant l'effort est intense et tant les enjeux sont élevés. C'est du moins ce qui est ressorti de nos échanges informels avec des ILS diplômées.

Pour toutes ces raisons, nous avons choisi de faire porter notre mémoire sur la collaboration, dans l'interprétation d'une situation monologique de la LSF vers le français. Quelle(s) forme(s) cette collaboration prend-elle ? Quelles sont les stratégies mises en place par les intervenant.e.s pour faire passer le sens ? A quels moments du discours la collaboration intervient-elle ? Quel impact a-t-elle sur l'interprétation de la LSF vers le français ? La collaboration intervient-elle seulement entre les ILS et l'orateur ou également au sein de l'équipe d'ILS ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons de repartir de l'article de Napier dans la première partie, et d'explorer au fur et à mesure les questionnements qu'il soulève par le biais des théories existantes. Les deuxième et troisième parties seront l'occasion, sur la base d'une observation naturaliste filmée, de tester les analyses de Napier, avant de voir si nous pouvons, dans une quatrième partie, ouvrir le débat sur d'autres réflexions auxquelles notre observation n'aurait pas répondu.

---

[3] « *it is not necessarily about* whether *interpreters cooperate with interactants to negotiate meaning, but rather* how *this cooperation occurs, and how mutual understanding between all parties is achieved*. » *(*ibid*. : 2)*

# 1 Revue de la littérature

Notre mémoire s'appuie sur deux théories principales que nous allons développer dans cette première partie : d'une part le principe collaboratif de l'interprétation, étudié par Napier lors de l'observation d'une conférence interprétée de l'Auslan à l'anglais, et d'autre part les modèles d'Efforts de Gile.

## 1.1 « La collaboration lors d'un discours monologique interprété »

Il s'agit du titre[4] de l'article de Napier (*ibid.*), que nous nous proposons d'analyser ici comme point de départ de la réflexion de ce mémoire. Dans cet article, elle s'appuie d'une part sur les analyses sociolinguistiques de la communication et des discours en général, et d'autre part sur les apports en traductologie sur la vision du rôle de l'interprète. Elle combine ensuite ces deux approches dans son observation d'une situation monologique interprétée de l'Auslan à l'anglais pour mettre en évidence la collaboration qui s'y manifeste.

### 1.1.1 Le principe collaboratif appliqué à l'interprétation

Le principe collaboratif est énoncé par Grice (1975) à propos de toute conversation non-interprétée, et il repose sur le fait que pour qu'une conversation se déroule normalement, les apports des participants doivent être rationnels, en lien avec le sujet, et prononcés de façon adéquate et au bon moment. Ils résultent donc d'un certain effort de collaboration pour atteindre un objectif commun entre les participants (*ibid.*: 45). Grice décompose le principe collaboratif en quatre *maximes conversationnelles*, résumées par Napier :

> « i) *quantité* – les contributeurs doivent rendre leurs contributions informatives mais limitées à la quantité adéquate ;
> ii) *pertinence* – les contributeurs émettent des propos qui sont pertinents pour la conversation ;
> iii) *manière* – les propos doivent être clairs, brefs et logiques ;
> iv) *qualité* – les propos doivent être véridiques[5]. » (*op.cit.* Napier : 1)

Pour Grice, ces maximes vont également influencer le tour de parole des participants dans une conversation. Il semble donc logique, d'après Napier, que si un interprète est présent, il se conforme à ces maximes dans ses interventions pour assurer la réussite de la

---

[4] *« Cooperation in interpreter-mediated monologic talk » (Napier, 2006)*

[5] *« i)* quantity – *contributors should make their contribution informative but limited to the amount required ;*
*ii)* relevance – *contributors produce utterances that are relevant to the conversation.*
*iii)* manner – *utterances should be clear, brief and logical.*
*iv)* quality – *utterances should be truthful. » (Napier, 2006 : 1)*

conversation interprétée. En effet, pour Napier, la posture de l'interprète comme participant à part entière dans une interaction ne fait plus de doute, notamment depuis les apports de Wadensjö (1998) et Roy (2000), qui balaient la vision de l'interprète-machine, de l'interprète invisible, en particulier dans l'interprétation de service public (situations dialogiques).

Wadensjö (*op.cit.* : 152-196), avec son concept de « *communicative* pas de trois », présente le rôle de l'interprète sous deux aspects : non seulement une fonction linguistique de traduction du message, mais aussi une fonction de coordination des échanges. Cette double fonction permet, en collaboration avec les interlocuteurs, de **co-construire le sens**, dans le cadre d'une situation dialogique (*op.cit.* Napier : 2). On retrouve la même idée chez Roy (*op.cit.*) :

> « L'interprète prend part au déroulement de la conversation, gère les prises de parole, met en mots les non-dits, respecte les normes sociales attendues par les différents intervenants, et cela dans le but de maintenir un niveau de communication permettant aux deux parties d'atteindre l'objectif de l'entretien. » (citée par Pointurier, 2016b : 67)

La co-construction du sens avec l'aide de l'interprète a davantage été étudiée dans les situations dialogiques d'après Napier, même si dès 1968, Seleskovitch considère une conférence internationale comme un « trilogue », dans lequel l'interprète « collabore avec l'auditeur pour assurer la compréhension de celui-ci » (Seleskovitch, 1968 : 181-182, citée par Pointurier, 2016a : 26).

Napier reprend d'ailleurs cette idée de collaboration avec l'audience : lors des situations de conférences par exemple, l'ILS, cette fois-ci littéralement visible, sur scène, peut interagir avec les membres sourds du public en s'appuyant sur leur *feedback* (hochements de tête, expressions faciales) pour ajuster, au besoin, son interprétation. « Ainsi, on pourrait considérer ce processus d'observation, *feedback* et modification comme une forme de collaboration[6] » (*op. cit.* Napier : 3).

### 1.1.2 Marqueurs discursifs et gestion des tours de parole

Le domaine de la sociolinguistique interactionnelle apporte des informations sur les structures des tours de parole dans les situations dialogiques en langues vocales, et en particulier « l'usage des introductions, conclusions, apartés et interruptions[7] » lors des prises

[6] *« Thus, this process of monitoring, feedback and modification could be considered as a form of cooperation. » (*op. cit. *Napier : 3)*
[7] *« the use of openings, closings, asides and interruptions » (*ibid. *: 3)*

de parole (*ibid.* : 3). Fox Tree (2002) montre par ailleurs que les pauses et pauses remplies telles que les « euh » ou « hum », bien que perçues négativement par les auditeurs, ont un sens et jouent un rôle dans la construction du message.

Les pauses, ainsi que les variations d'intonation dans le discours, sont une forme de « changements de posture[8] » typiques des discours de type conférence, et visent à impliquer les auditeurs, d'après Goffman (1981). On retrouve le même genre d'indices dans les discours de type conférence en langues des signes, sous la forme de :

> « regards, clignements d'yeux, gestes non-manuels (expressions faciales, mouvements des sourcils ou des joues, mouvements de la tête, des épaules et du corps), labialisations, tendance à changer de posture, déplacements, taille de l'espace de signation ('volume'), prosodie et pauses[9] » (*op. cit.* Napier : 4).

Napier rappelle les travaux de multiples auteurs (Metzger, Roy, McKee, Bahan, etc.) sur le rôle de ces indices, ou « marqueurs discursifs[10] », en langues des signes (regards, « changements de posture », pauses, etc.) pour changer de sujet, donner la parole, garder la parole, ou attirer l'attention de quelqu'un, ces marqueurs étant utilisés dans une interaction aussi bien par les orateurs sourds signants que par les ILS elles-mêmes.

De fait, comme nous l'avons rappelé précédemment, les ILS interviennent dans la coordination des tours de parole, notamment dans les situations dialogiques, ainsi que l'ont montré les travaux de Wadensjö (1998), Metzger (1999) et Roy (2000). « D'après ces auteures, les interprètes jouent de nombreux rôles, parmi lesquels transmettre un discours, coordonner le discours, jouer les garde-fous, médier et soutenir le client (d'une minorité linguistique)[11] » (*op. cit.* Napier : 5). Roy en particulier a démontré que les tours de parole ne se présentaient jamais sous la forme normative :

Locuteur A → Interprète → Locuteur B → Interprète → Locuteur A

mais qu'au contraire ils revêtaient une grande variété ainsi que représenté ci-dessous à titre d'exemple, dans une situation avec un locuteur A (A), un locuteur B (B) et un interprète (I) (*op. cit.* Napier : 5) :

---

[8] *« footing shift »*

[9] *« eye gaze, eye blinks, non-manual features (facial expressions, eyebrow and cheek movement, and head, shoulder, and body movement), mouthing, patterns of footing shifts, spatial shifts, signing size ('volume'), prosody and pauses. »* (op. cit. *Napier : 4)*

[10] *« discourse markers »*

[11] *« According to these authors, interpreters function in many roles, including relaying talk, coordinating talk, gate-keeping, mediating and supporting the (minority language) client. »* (op. cit. *Napier : 5)*

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A → (Enoncé) | I → (Transmission) | B → (Réponse) | I → (Précision) | B → (Reformulation) | I → (Transmission) |
| I → (Fait signe à B d'attendre) | I → (Reprend la transmission) | A → (Réponse) | I → (Transmission) | I → (Vérifie la compréhension) | I → (Reformulation) |
| B → (Réponse) | I → (Transmission) | A → (Réponse) | I → (Demande de répéter) | A → (Répétition) | I → (Transmission) |

*Figure 1 - Exemples de tours de parole dans une interaction interprétée*

D'après Napier, avant son étude, la collaboration entre interprètes et orateurs n'avait jamais été étudiée dans le cadre de situations monologiques, car celles-ci sont essentiellement des conférences, dans lesquelles les interprètes, en langues vocales, sont dans des cabines et n'ont aucun contact avec les participants, ce qui réduit les possibilités de collaboration et de co-construction du sens (*ibid.* : 2). De même, l'analyse des tours de parole comme éléments de collaboration n'avait pas encore été transposée aux situations monologiques, et l'analyse des marqueurs discursifs pas encore appliquée aux interactions entre orateurs sourds signants et ILS.

### 1.1.3 Etude d'une situation de conférence

#### *1.1.3.1 Méthodologie*

Napier a réalisé son étude en deux parties, tout d'abord l'observation d'une situation monologique interprétée de l'Auslan à l'anglais oral, puis une discussion avec les intervenants de cette situation pour avoir leur point de vue sur leurs stratégies collaboratives.

La situation observée est l'interprétation de l'intervention d'un orateur sourd pendant 20 minutes lors d'une table ronde dans un séminaire sur les recherches portant sur le handicap. Les ILS, un homme et une femme, travaillent régulièrement avec lui et ont interprété le reste du séminaire vers l'Auslan. L'orateur leur a communiqué en amont le sujet et les principaux points de sa présentation, l'objectif du séminaire et le type de public. Pour son intervention, il a été convenu que l'ILS homme interpréterait (ILS actif ou « IA ») pour donner une voix masculine à l'orateur, tandis que l'ILS femme ferait office d'ILS soutien (ou « IS »). Les ILS sont assis devant le public (50 personnes dont 2 Sourds) face à l'orateur. La situation est filmée de sorte à capter aussi bien l'orateur que les ILS.

« L'analyse a été focalisée sur l'usage des pauses, hochements de tête et échanges de regards comme stratégies discursives de collaboration pour la co-construction du message[12] » (*ibid.* : 8). La présentation et son interprétation ont été intégralement retranscrites et présentées sous forme de « partition », comme préconisé par Metzger (1999) entre autres, avec une ligne pour le discours signé de l'orateur et ses marqueurs discursifs, une ligne pour l'interprétation d'IA et ses marqueurs discursifs, et une ligne pour les interventions d'IS.

#### *1.1.3.2 Résultats*

Napier a concentré son analyse sur les pauses, regards, hochements de tête et autres signaux, dans la mesure où c'étaient les marqueurs discursifs les plus fréquemment observés.

Les **pauses**, arrêts délibérés dans le discours, sont utilisées par l'orateur uniquement, pour voir où en est IA dans son interprétation, notamment en observant ses lèvres. Elles sont généralement combinées avec un échange de **regards**, initié par l'orateur, s'il constate que IA est loin derrière dans son interprétation. Dans ce cas, l'orateur regarde IA jusqu'à ce qu'il ait fini sa restitution, ou jusqu'à ce que IS manifeste, soit par un **hochement de tête**, soit par un **signal** (« ok », ou « c'est bon »), qu'IA a fini d'interpréter le segment précédent. IA signale aussi parfois lui-même par un **hochement** qu'il a fini. L'orateur peut alors également répondre par un **hochement** avant d'énoncer le segment suivant de son discours.

Il arrive aussi qu'IA demande à l'orateur d'attendre en levant la main paume vers lui, pour lui signaler qu'il n'a pas fini d'interpréter, surtout lorsque l'orateur a posé une question au public. Quant à IS, elle intervient principalement de trois manières : en faisant du *feedback* à l'orateur pour lui dire que l'interprétation suit bien (pouce en l'air), en hochant la tête à l'attention d'IA pour approuver son interprétation, et en chuchotant ou en signant parfois un mot de validation (« oui », « c'est ça », etc.).

Du fait de cette collaboration entre les trois intervenants, Napier note que

> « la présentation a été émise à un rythme raisonnable, ce qui a permis à IA de prendre du recul sur les expressions idiomatiques signées et les restituer dans un anglais correct, ainsi que de choisir des équivalents lexicaux, culturels et pragmatiques adaptés au contexte[13] » (*ibid.* : 12).

---

[12] *« The analysis of data focused on the use of pauses, nods and eye contact as cooperative discourse strategies for co-construction of the message. » (*ibid. *: 8)*

[13] *« The presentation was delivered at a reasonable pace, thus enabling AI to unpack idiomatic use of Auslan in his English interpretation and select lexical, cultural, and pragmatic equivalents suitable to the context. » (*ibid. *: 12)*

A l'issue de la présentation interprétée, une discussion avec les intervenants a permis de mettre en lumière d'autres aspects de la collaboration : l'orateur indique par exemple que le fait de devoir faire des pauses pour attendre la fin de l'interprétation et se coordonner avec IA lui donnait l'occasion de penser à son idée suivante et retrouver le fil de son discours lorsqu'il était perdu. Le décalage de l'interprétation lui donnait une bonne excuse pour regarder ses notes. « On dirait que l'orateur fait preuve de générosité et de respect envers l'interprète, mais en fait il a également besoin de cette pause, c'est un bénéfice partagé ! [14]» (*ibid*. : 12).

Globalement, la collaboration sous la forme de signaux, hochements de tête et échanges de regards a fluidifié la présentation et permis à l'orateur de contrôler le rythme de celle-ci. Pour les intervenants, ces stratégies de collaboration ont permis le succès de l'interprétation, avec l'enjeu sous-jacent de sensibiliser aux problématiques des sourds un public néophite. Un second enjeu était de préserver la crédibilité de l'orateur, en s'adaptant aux normes des entendants :

> « C'est intéressant de voir que IA a utilisé des mots que les autres intervenants avaient déjà prononcés, comme « paradigme », « déficit », de telle sorte que quand vous signiez, IA traduisait exactement ce que vous disiez, mais en y apposant une terminologie plus académique, un langage qu'ils avaient déjà utilisé »[15] (*ibid.* : 14).

Cette remarque rappelle un autre rôle de l'interprète déjà évoqué plus haut, à savoir la médiation culturelle, en filigrane de la conversion linguistique du message. L'orateur s'était par ailleurs lui-même rendu compte que les présentations précédant la sienne étaient plus académiques et il a fait lui aussi l'effort d'adapter son registre à la dernière minute. Il s'est agi d'une autre forme de collaboration entre l'orateur et IA pour s'adapter au contexte et au public.

#### *1.1.3.3 Conclusions*

Par son étude, Napier démontre que les différents rôles de l'interprète identifiés par Wadensjö (*op. cit.*), à savoir la transmission du discours, la coordination du discours, la médiation et l'assistance au locuteur sourd[16], s'appliquent également à une situation monologique. Elle confirme également que, même dans une situation monologique, les tours

---

[14] *« It looks like the presenter is being very generous and respectful to the interpreter, but actually they need those pauses too, and it's mutually beneficial ! » (*ibid. *: 12)*

[15] *« It's interesting that AI used words that other people had already used, like 'paradigm', 'deficit', so that when you signed something AI matched exactly what you said, but used their academic terminology, using language they had already used. » (*ibid. *: 14)*

[16] *« It can be seen that both interpreters relayed talk, coordinated talk, mediated and supported the deaf person throughout the presentation. » (*op. cit. *Napier : 15)*

de parole ne suivent pas la forme standard décrite page 10 mais présentent une grande variété, entre les intervenants, y compris avec l'interprète soutien. La gestion des tours de parole et les stratégies discursives mises en place contribuent à co-construire le sens, grâce au respect du « principe collaboratif de l'interprétation ».

Napier reprend en effet le principe collaboratif théorisé par Grice, en en redéfinissant les éléments à appliquer lors de la collaboration avec une personne sourde signante. Elle propose les maximes linguistiques, communicationnelles et comportementales suivantes : « confiance, préparation, négociation, contact visuel, prise de parole, signaux visuels »[17] (*op. cit.* Napier : 16). L'application de ces six maximes doit garantir le succès de l'interprétation, le succès étant évalué, d'une part, par le respect des normes de la langue cible et la juste transmission du message et de son intention (Cokely, 2001), d'autre part, « par la satisfaction des interprètes et des usagers quant à l'interprétation et à l'impact de celle-ci dans l'événement de communication[18] » (*op.cit.* Napier : 16).

Ces maximes peuvent également s'appliquer aux situations dialogiques et quelles que soient les combinaisons linguistiques.

L'article de Napier a été notre principal support pour structurer la recherche, toutefois d'autres théories ont alimenté notre réflexion au cours de notre observation, et il nous paraît judicieux de les aborder ici rapidement pour pouvoir ensuite leur confronter nos observations.

## 1.2 L'interprétation comme une somme d'efforts

Lederer et Seleskovitch (2002 : 134-135) proposent une décomposition de l'acte d'interprétation simultanée en huit opérations, qui peuvent se produirent en même temps et de façon constante (audition, compréhension de la langue, conceptualisation, énonciation à partir de la mémoire cognitive), ou ne se produire que ponctuellement ou par intermittence pour certaines (conscience de la situation, contrôle auditif, transcodage, évocation de signifiants spécifiques). Pour Gile (2009 : 80), il s'agit d'une première tentative d'aborder l'opération d'interprétation en elle-même, mais à laquelle il manque encore « les mécanismes

[17] *« trust, preparation, negotiation, eye contact, turn-taking, visual cues. »* (op.cit. *Napier : 16)*
[18] *« Successful interpretation can also be measured by the interpreter(s)'s and consumers' level of satisfaction with the interpretation and outcome of the interpretation within the communication event. »* (op. cit. *Napier : 16)*

cognitifs précis impliqués » et « les contraintes auxquelles fait face le Traducteur[19] ». Il propose de représenter ces contraintes dans ses Modèles d'Efforts.

Selon ces modèles, « l'ensemble des opérations cognitives qui participent à l'interprétation peuvent être regroupées en sous-ensembles appelés « Efforts » qui dépendent de la gestion de ressources attentionnelles limitées » (Pointurier, 2016b, 53) :

> « Les principaux efforts mis en œuvre en interprétation sont les suivants :
>
> - **Effort d'Ecoute et d'analyse** du discours **(E)** [rebaptisé ultérieurement Effort de Réception (R) par Pointurier] : relatif à toutes les activités mentales mobilisées par la perception (chaîne sonore/visuelle) et la compréhension d'un discours oral ou signé. Ses besoins dépendent notamment de la complexité du discours, de sa densité, de la qualité de la chaîne sonore/visuelle, etc.
> - **Effort de Mémoire (M)** : effort de mémoire à court terme mobilisé pour retenir puis récupérer les informations requises en attendant la décision de l'interprète de les traduire ou non. Le rythme de stockage et de recherche de l'information, et la quantité d'information à manier ne dépendent pas de l'interprète, mais de l'orateur et de son discours.
> - **Effort de Production (P)** : effort que l'interprète fournit pour la conceptualisation, la représentation et la reformulation du discours en langue cible. Ses besoins en capacité de traitement dépendent notamment de sa maîtrise de la langue cible, du sujet abordé et du rythme de l'orateur.
> - **Effort de Coordination (C)** : effort nécessaire à la coordination de l'affectation des ressources attentionnelles entre les différents Efforts, afin d'assurer le fonctionnement de l'interprétation.
>
> L'interprétation se réalise dans la recherche d'un équilibre entre ces différents Efforts » (*ibid.* : 53-54).

D'après Gile, l'interprète est souvent proche de la saturation cognitive (hypothèse de la « corde raide »). Pour l'ILS, s'ajoutent à ces Efforts des Efforts propres aux spécificités de la langue des signes (*op. cit.* Pointurier : 57-59) : la **Mémoire de l'Espace sémantisé** (placements dans l'espace de signation), l'**Effort d'Indications Contextuelles** (informations sur les événements extralinguistiques), l'**Effort de Composition** (scénarisation), l'**Effort de Gestion dans l'Espace** (**GE** : espace physique, pointages, déplacements), et l'**Effort de Gestion des Interactions** (**GI** : principalement en situation dialogique**)**.

L'Effort de Composition, présenté ici comme composante de l'Effort de Production et dans une certaine mesure, de l'Effort de Mémoire, serait alors comme inversé dans

[19] Pour Gile, le « Traducteur » se réfère aussi bien au traducteur qu'à l'interprète, et le « Texte » aussi bien au texte écrit qu'au discours.

l'interprétation vers le français, puisqu'il s'agira de saisir une scénarisation signée par le.la locuteur.rice sourd.e et trouver une formulation en français qui rende le sens, et non la vision mise en scène, celle-ci pouvant paraître infantile ou involontairement comique si elle est rendue telle quelle à l'orale. Cet Effort sera alors inclus aussi bien dans l'Effort de Réception (ou Ecoute et analyse) que dans l'Effort de Mémoire et l'Effort de Production.

## 1.3 Conclusion

Cette première partie a été l'occasion d'aborder deux théories principales : la première est celle du principe collaboratif appliqué à l'interprétation, avec les apports de Napier. Dans son article, elle dit que

> « bien que les stratégies [de collaboration] mises en évidence soient propres à l'interprétation de l'Auslan à l'anglais, celles-ci peuvent être appliquées par les interprètes en langues des signes partout dans le monde[20] » (*op. cit.* Napier : 6)

C'est donc ce que nous allons tester par nos observations dans les parties suivantes. Par ailleurs, Napier analyse en profondeur les interactions des ILS avec l'orateur sourd, mais la collaboration entre ILS reste assez peu mentionnée. Soit parce que celle-ci est négligeable par rapport au reste, soit parce que l'observation a été délibérément focalisée sur autre chose. Or comme nous l'avons mentionné en introduction, la collaboration entre ILS, dans l'interprétation vers le français, ne va pas nécessairement de soi et paraît pourtant vitale dans certaines situations à fort enjeu. La situation que nous avons observée, comme nous allons le présenter dans la prochaine section, permettait d'interrompre l'orateur, ce qui va donc donner lieu à de nouvelles possibilités de collaboration, que le formalisme de la conférence observée par Napier ne permettait pas.

Enfin, la deuxième théorie abordée est celle des modèles d'Efforts de Gile. Même si nous n'avons pas les moyens techniques et scientifiques pour mesurer ces efforts cognitifs, nous reviendrons sur cette théorie après avoir passé en revue les résultats de notre observation, afin de discuter des potentiels effets des stratégies de collaboration observées sur la gestion des efforts en interprétation vers le français.

[20] *« Although specific to interpretation from Auslan to English, the strategies outlined can be applied by signed language interpreters worldwide. » (*op. cit. *Napier : 6)*

# 2 Méthodologie

Dans la mesure où nous souhaitions pouvoir vraiment observer la collaboration, non seulement entre les interprètes et l'orateur, mais également entre les interprètes, il nous a semblé préférable d'effectuer une observation naturaliste et de la filmer. En effet, les corpus disponibles sur internet ne rendent souvent visible que l'orateur, tandis qu'on n'a seulement que la voix des interprètes. Quant aux entretiens et *focus groups*, ils présentaient pour nous le risque de ne mettre en évidence que les stratégies conscientes des interprètes, alors que nous voulions voir s'il y avait également des manifestations inconscientes, en observant par exemple le langage corporel. Nous allons donc décrire ci-dessous le choix de la situation observée, le déroulement de l'observation, et enfin les modalités d'analyse.

## 2.1 Choix d'une situation monologique

Suite à la recherche de plusieurs événements (contact de bibliothèques proposant des événements interprétés, contact d'ILS), un service d'ILS avec qui nous avions fait un stage en master 1 nous a répondu favorablement, pour l'interprétation d'un cours dispensé par un professeur sourd qui a également accepté notre étude.

Il s'agissait d'un cours d'histoire d'une durée de 2h30, que nous avons intégralement filmé. Les ILS se relayaient toutes les 15 minutes, sauf au début du cours où elles ont fait chacune un relais de 10 minutes. Le professeur a proposé une pause au bout d'une heure.

Le cours était dispensé à des étudiant.e.s de première année de licence de sciences du langage et autres cursus. Tous les étudiant.e.s de ce cours (une douzaine) sont entendant.e.s, sauf un étudiant sourd, absent le jour de l'observation. Le cours était relativement interactif, le professeur posait des questions aux étudiant.e.s pour les faire réfléchir et dynamiser le cours. Cependant, l'interprétation a été effectuée majoritairement vers le français ; la situation était donc assimilable à une situation monologique.

Les ILS travaillent ensemble depuis environ 4 ans, d'abord dans un service de 6 interprètes, puis dans leur propre service, où elles ne sont que 2. Elles ont donc l'habitude de travailler en binôme. Le professeur, que nous appellerons par la suite « orateur », et les ILS se connaissent également assez bien. C'est la troisième année que ce cours a lieu et qu'il est interprété par le même binôme d'ILS, et celles-ci ont par ailleurs l'habitude de travailler avec l'orateur sur d'autres projets. Elles avaient reçu en amont toutes les présentations PowerPoint qui seraient projetées au cours du cycle universitaire, et qui n'avaient pas changé par rapport à l'année précédente. Par ailleurs, ce cours était le deuxième du cycle, le premier cours ayant été dispensé la semaine précédant notre observation.

En amont du cours, nous avions informé les ILS de notre sujet pour être bien sûre que la situation qu'elles nous proposaient correspondait à notre recherche. Leur réponse a été très enthousiaste : *« Concernant ta demande, tu sais que tu tombes SUPER bien car nous allons avoir bientôt le cycle des cours de [orateur]. Donc c'est 95% vers le FR. C'est toutes les semaines le vendredi matin à PARIS 8. Et comme c'est un sacré exercice de style tu pourras y voir une collaboration béton entre [ILS 1] et moi. »*

L'objectif n'est pas ici de juger de la qualité de l'interprétation ni de relever les erreurs, mais d'identifier à quel(s) moment(s) du discours la collaboration s'applique, pour quelle(s) raison(s) et sous quelle(s) forme(s).

## 2.2 Déroulement de l'observation

L'observation s'est déroulée en trois temps : la captation vidéo du cours, le débriefing des intervenants (orateur et ILS), et enfin le *feedback* des étudiant.e.s sur le cours interprété.

### 2.2.1 Captation vidéo

L'observation a été faite par le biais d'une double captation vidéo, telle que schématisée en figure 2 : une caméra pour filmer les deux ILS (caméra 1), et une caméra pour filmer l'orateur sourd (caméra 2). Ceci afin de bien pouvoir analyser par la suite les deux discours, l'original et l'interprété, en voyant les locuteurs quasiment de face.

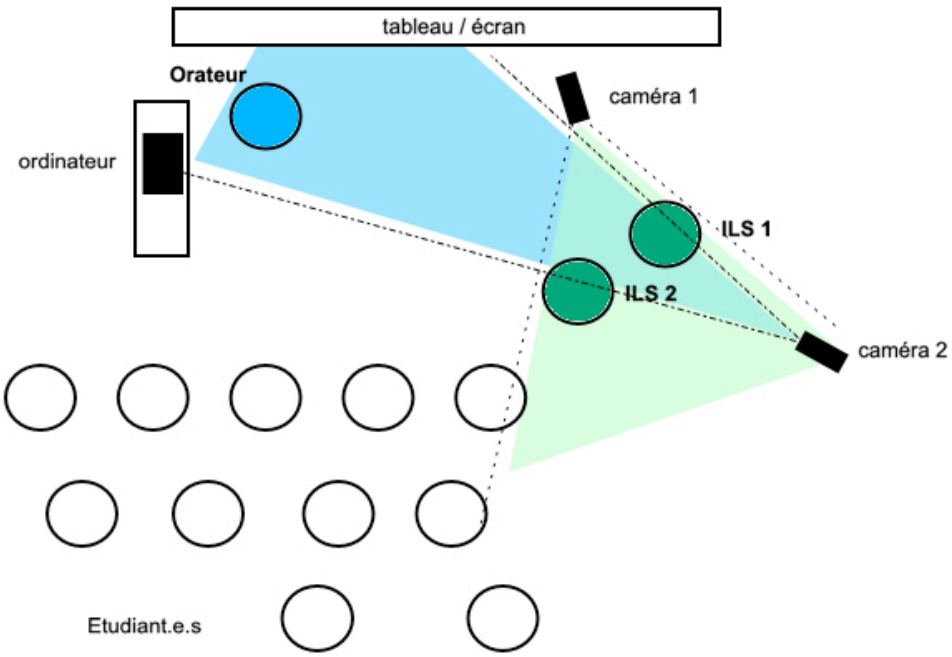


*Figure 2 - Représentation du dispositif de captation vidéo*

### 2.2.2 Questionnaires / entretiens

A la fin du cours, nous avons souhaité avoir le ressenti des intervenants, ILS comme orateur sourd. Les ILS ont pu rester sur place, l'entretien a duré environ 30 minutes et est retranscrit en annexe 2. Quelques questions supplémentaires ont été ajoutées par email par la suite, pour compléter l'analyse. Le professeur en revanche a dû partir, et il a répondu aux questions uniquement par email (annexe 4). L'objectif était de pouvoir comparer les manifestations concrètes de collaboration au ressenti des intervenants, mettre en parallèle les stratégies conscientes des manifestations inconscientes visibles en vidéo (langage corporel notamment).

### 2.2.3 *Feedback* des étudiant.e.s

Nous avons également souhaité obtenir le ressenti des étudiant.e.s sur le cours interprété. En effet, Napier, dans le cadre de son analyse, émet un avis sur la qualité de l'interprétation en s'appuyant sur le ressenti des ILS et de l'orateur (*op. cit.* Napier : 12) ; en revanche, son étude n'indique pas si elle a également demandé au public, majoritairement entendant, comment le discours interprété a été perçu.

L'enjeu n'est en effet pas le même entre la situation observée par Napier (conférence publique) et celle que nous avons pu observer (cours d'université optionnel sanctionné par un examen). L'objectif était donc de demander leur avis aux bénéficiaires de l'interprétation vers le français. Cela a fait l'objet d'un questionnaire très court en 3 questions :

1. Etes-vous sourd.e ou entendant.e ?
2. Est-ce que la présence d'interprètes a changé quelque chose pour vous par rapport à vos cours habituels (oui / non) ?
3. Si oui, quoi (développer) ?

Sur 11 étudiant.e.s, 9 ont répondu. Les réponses sont présentées en annexe 3.

## 2.3 Analyse du discours

Les deux captations vidéos ont été analysées en parallèle, côte à côte. La captation a une durée totale de 2h30, mais pour des raisons de temps, nous n'avons analysé en détail que quelques parties du cours, qui nous ont paru particulièrement parlantes au regard du sujet choisi. Et nous nous sommes bien sûr focalisée sur les parties du cours interprétées vers le

français, c'est-à-dire uniquement les interventions du professeur, et non les interventions des étudiant.e.s interprétées vers la LSF.

De la même manière que Napier (*op. cit.*), nous avons centré notre analyse sur ce qu'elle appelle les « marqueurs discursifs » et les indices visuels, tels que les pauses, échanges de regards, hochements de tête, signaux de la main. C'est ce que nous avons observé et noté plus spécifiquement, entre l'orateur et l'ILS « active ». Nous avons également relevé les manifestations physiques, soutiens chuchotés, et autres interactions, entre l'ILS « active » et l'ILS « soutien ». De plus, contrairement à la situation observée par Napier, à savoir une intervention lors d'une table ronde, les ILS pouvaient plus facilement se permettre d'interrompre l'orateur pour demander des précisions ou des reformulations. Nous avons donc aussi observé les stratégies mises en place pour ces interruptions, reformulations et demandes de confirmation.

Les passages analysés ont fait l'objet d'une retranscription, visible en annexes 6 à 17, suivant la convention proposée en annexe 5. Cette retranscription prend la forme d'une partition, méthode classique lorsqu'il s'agit de retranscrire de la langue des signes (voir page 12). Nous avons voulu distinguer le discours original et son interprétation (lignes en gris pour l'orateur et pour chaque ILS) du « discours parallèle » de collaboration (regards, pointages, échanges entre l'orateur et les ILS, et entre les ILS). Nous avons ensuite redemandé aux ILS d'apporter des précisions, en leur demandant leur point de vue, à froid, sur leur attitude ou leurs stratégies, à quelques moments spécifiques de l'interprétation, pour confirmer ou infirmer notre première analyse.

# 3 Résultats

Nous avons souhaité scinder ces résultats en trois sections : d'abord, reprendre ce que Napier a démontré et que nous retrouvons également, puis ce que Napier n'a pas observé et que nous avons relevé, principalement de par la nature de la situation (conférence formelle de 20 minutes pour Napier, cours de 2h30 avec relais et possibilité d'interrompre pour nous), et enfin aborder d'autres éléments collaboratifs complémentaires.

## 3.1 Marqueurs discursifs : pauses, regards, signaux

### 3.1.1 Les pauses

On peut observer que l'orateur a recours aux pauses, combinées avec un regard vers l'ILS, pour s'assurer de la progression de l'interprétation, en particulier lorsqu'il y a beaucoup d'entités (lieux, noms de personnes, dates). C'est le cas dans l'extrait n°1 (annexe 6, lignes 19 à 34), dans lequel l'orateur raconte l'histoire d'une femme sourde. On peut voir dans cet extrait qu'il pause après chaque apport d'information et regarde l'ILS[21]. Pendant ces pauses, l'orateur croise les mains, relâche sa main gauche et garde sa main droite ouverte à la taille, ou tout simplement garde les mains dans la configuration du signe précédent.

Nous avons repris ci-dessous le passage le plus représentatif, avec la première ligne pour le discours en LSF, la deuxième ligne pour le regard de l'orateur et la troisième ligne pour l'interprétation.

| |
|---|
| **(pause) SON PAPA ROI ECOSSE (pause……) lab. « ok ? »**<br>*(classe)(tableau)(classe…….)(ILS……..)(classe……...)*<br>« Et son père était le roi d'Ecosse. » |
| **SA SŒUR (pause…….) EPOUSÉ QUI ? / FUTUR ROI LOUIS ONZE**<br>*(tableau)(classe)(ILS……..)(classe……..)(ILS….)*<br>« Sa sœur… » «a épousé le futur roi Louis… |
| **(pause……..) VOUS CONNAÎT LOUIS ONZE (pause……..)**<br>*(ILS……..)(classe……....)(ILS……..)(classe)*<br>… XI » « Vous connaissez Louis XI » |

*Figure 3 - Usage des pauses*

Toutefois, alors que le présentateur était plutôt agréablement surpris de l'impact des pauses sur son discours dans l'observation de Napier, notre orateur s'est senti ralenti par

[21] La retranscription des extraits est trop lourde pour être intégrée dans le corps du texte, nous préférons simplement nous y référer et vous proposer d'aller voir le détail de ces retranscriptions en annexe.

l'interprétation : *« Avec un interprète, je dois sans cesse veiller à ce que ce soit le bon message. Cela ralentit un peu le cours. »*

### 3.1.2 Les échanges de regards

De fait, l'orateur regarde très régulièrement les interprètes, son regard balaye son espace et oscille entre la classe et les ILS principalement, sans compter le tableau et son ordinateur. Par exemple, nous avons analysé un extrait d'une minute et 12 secondes dans la deuxième partie du cours : au cours de cet extrait, l'orateur fait osciller son regard et son adresse 53 fois !

| **Destinataire**[22] | **Nombre d'occurrences** |
|---|---|
| ILS | 18 |
| Classe | 21 |
| Ordinateur | 3 |
| Tableau / écran | 7 |
| « Grammaire » | 4 |
| **Total** | **53** |

*Tableau 1 - Regard de l'orateur*

Dans cet extrait, il s'agit davantage d'un contrôle global de la situation, ce qui répond d'ailleurs aux attentes des ILS, ainsi qu'elles l'ont exprimé dans notre entretien après l'interprétation (annexe 2, ligne 2) : *« [ce que j'attend de l'orateur], c'est surtout qu'il nous regarde pour voir si on est bien en accord et si on n'est pas trop en décalage derrière. Ou si on l'interpelle parce qu'on a raté quelque chose. »*

Dans l'extrait précédent, le regard était plus utilisé pour contrôler la restitution en elle-même. L'orateur nous a confirmé dans son email (annexe 4) qu'il contrôlait l'interprétation par lecture labiale.

On remarque que les ILS peuvent aussi utiliser le regard pour collaborer, par exemple pour demander des précisions. Dans l'extrait n°1 (annexe 6, lignes 23 à 34), l'ILS active plisse les yeux pour signaler à l'orateur qu'il lui manque un mot, et l'orateur lui répète donc le signe manquant (ONZE, pour « Louis XI »).

[22] Voir le schéma en figure 1. Le regard grammatical est celui que l'orateur utilise lorsqu'il regarde ses signes pour les instancier, ou lorsqu'il fait de la « scénarisation », des « TP » (transferts personnels)

Enfin, on observe que le regard permet à l'orateur de gérer le rythme de son cours, comme l'a déjà relevé Napier : dans l'extrait n°2 (annexe 7), l'orateur compare les chevaliers à des rugbymen, mais le signe RUGBY prend les ILS par surprise et elles peinent à comprendre où veut en venir l'orateur. S'ensuit un long échange entre eux pour faire passer cette anecdote, pendant lequel le regard de l'orateur est fixé sur les ILS et pendant lequel il met en place une multitude de stratégies pour leur faire comprendre « rugby ». Lorsqu'enfin les ILS ont compris de quoi il s'agit, l'orateur reprend le fil du cours simplement en redirigeant son regard vers la classe (ligne 71) et à ce moment-là l'ILS reprend également le fil de l'interprétation en s'adressant aux étudiant.e.s (lignes 74, 80, 86 : *« Donc pardon, excusez-nous, il y a eu un problème au niveau de l'interprétation »*). On retrouve ici la gestion des tours de parole par l'orateur, d'un simple regard.

### 3.1.3 Les signaux et hochements de tête

Dans son étude, Napier met en évidence l'usage de signaux, notamment de la part de l'ILS soutien, pour demander à l'orateur d'attendre un peu, ou au contraire pour indiquer que l'interprétation d'un segment est finie et que l'idée a bien été restituée. Lorsque nous avons interrogé les ILS à ce sujet, elles nous ont indiqué qu'au contraire, elles n'aimeraient pas que leur collègue intervienne, parce que *« c'est très énervant quand tu as quelqu'un qui régule à ta place »* : c'est à l'ILS active de gérer le rythme avec l'orateur, de garder le « *lead* » (annexe 2, lignes 33 à 48). Nous n'avons en effet pas relevé de signaux de cette nature (geste « ok », « c'est bon », etc.) dans notre observation, en revanche le hochement de tête est parfois utilisé dans cet objectif, comme en témoigne l'extrait n°3 (annexe 9) : l'ILS soutien confirme à l'orateur par un hochement de tête que l'ILS active a bien interprété « code justinien » et qu'il peut donc poursuivre son course, et l'orateur répond également par un hochement, ce qu'il fait assez rarement pendant son cours.

L'ILS soutien utilise également beaucoup le hochement de tête pour soutenir l'ILS active dans son interprétation. On peut l'observer dans l'extrait n°4 (annexe 10) à partir de la ligne 105 : dans le discours sur les parties prenantes de la Guerre de Cent Ans, il y a beaucoup d'entités, et l'ILS active est en difficulté. Elle s'avance jusqu'à se retrouver presque allongée sur la table, et à ce moment-là, l'ILS soutien la regarde et hoche la tête quasiment après chaque phrase, pour la soutenir. L'orateur ralentit son rythme, et l'interprétation prend quasiment la forme de mini-consécutives.

Lors de l'entretien (lignes 68 et 69), ILS 2 nous a dit qu'en effet elle avait beaucoup tendance à hocher la tête pour soutenir sa collègue, en particulier au début de l'interprétation :

*ILS 2 : « Quand par exemple je sens un doute, ou pour les premiers relais, je fais beaucoup (elle hoche la tête) « oui, oui c'est bien », tu vois, comme pour acquiescer, que mon binôme elle est sur la bonne route, ou, tu sais, pour donner un peu… comme sur un cheval, tu donnes l'entrain, tu… »*

*ILS 1 : « Tu donnes l'élan. »*

## 3.2 Stratégies de collaboration permises par la situation

D'autres stratégies collaboratives ont été observées, que nous ne retrouvons pas dans l'étude de Napier, notamment parce que contrairement à la situation qu'elle a observée, la notre permettait aux ILS d'interrompre l'orateur pour demander des précisions, et les ILS pouvaient aisément s'épauler l'une l'autre par de l'aide lexicale chuchotée, entre autres.

### 3.2.1 Le soutien lexical

Ce type de collaboration se manifeste principalement par le fait, pour l'ILS soutien, de chuchoter un mot ou une séquence à l'ILS active. On peut en voir en exemple dans l'extrait n°5 (annexe 11, lignes 31 à 38, reprises ci-dessous). La première ligne est le discours en LSF, la deuxième ligne l'interprétation en français, la troisième ligne l'intervention de l'ILS soutien.

| |
|---|
| **(pause……..)** **LIEN QUOI PÉCHÉ AU-DEPART PÉCHÉ**<br>euh... en lien avec la souffrance. » |

| |
|---|
| **(pause…….)** **PÉCHÉ AUTREFOIS PÉCHÉ**<br>« Au départ, c'était en lien avec les péchés. »<br>*(regard vers ILS) « péché »* |

*Figure 4 - Le soutien lexical*

L'ILS soutien chuchote « péché » à sa collègue, bien que celle-ci n'ait pas l'air particulièrement en difficulté et qu'elle n'ait pas un grand décalage dans son interprétation (environ 3 secondes à ce moment-là). Lorsque nous lui avons demandé pourquoi elle avait soufflé à sa collègue, l'ILS 2 nous a répondu : *« parce qu'il y a eu un blanc et parce que je sais aussi que le « religieux » n'est pas le domaine de prédilection de [ILS 1]. Donc dans le doute j'ai donné le terme car je connaissais le signe »*. Il y a donc ici soutien en anticipation d'éventuelles difficultés.

Dans l'extrait n°5 bis (annexe 11), l'ILS soutien chuchote le mot « torturer » à l'ILS active : cela faisait plusieurs fois que l'orateur signait TORTURE avec la labialisation équivalente, mais que l'ILS active restait sur « tourmenter » dans son interprétation (voir extrait n°5), et il paraissait important à ce moment-là de donner aux étudiant.e.s le mot juste.

L'ILS soutien intervient également en particulier lorsqu'il y a des éléments techniques, comme des dates, des noms propres, des entités, (par exemple dans l'extrait n°1 : annexe 6, ligne 63), ou si elle sent qu'il manque une information importante, comme dans l'extrait n°7 (annexe 14, ligne 10), ou encore dans l'extrait n°8 (annexe 15) : on observe un soutien efficace car il y a un moment de blanc, c'est une information essentielle (c'est la question que pose l'orateur aux élèves), le chuchotis est à peine audible, et l'information est reprise par l'ILS active comme si c'était elle qui l'avait eue dès le début, avec une intonation très naturelle.

Nous observons par ailleurs que par moments, l'ILS active reproduit tout en interprétant le signe fait par l'orateur, comme on peut le voir dans l'extrait n°6 (annexe 13, ligne 12), ou encore dans l'extrait 5 bis (annexe 12, ligne 9). Pour ILS 1, reproduire le signe *« c'est surtout pour moi-même et m'aider à trouver le terme. Mais finalement je m'aperçois dans la vidéo que c'est pas mal comme technique pour indiquer à mon binôme que je galère et pour indiquer à [l'orateur] que je suis bloquée à ce niveau-là (et que ça ne sert donc à rien qu'il continue ahah) ».* Ce sont en effet des moments où ILS 2, en soutien à ce moment-là, a chuchoté une proposition de vocabulaire (« torturer », « environnement »). Accompagner son interprétation d'un signe peut être une stratégie pour solliciter de la collaboration ou demander une précision.

### 3.2.2 Les demandes de précision

C'est que ce nous pouvons observer dans l'extrait n°2 (annexe 7) à partir de la ligne 20 : l'ILS reproduit le signe qu'elle a vu chez l'orateur sans en comprendre le sens. Cet extrait nous paraît particulièrement intéressant du fait du nombre de stratégies mises en place par les trois intervenants pour construire le discours. En effet, à ce moment-là du discours, le signe RUGBY semble insolite, et cela crée une difficulté pour l'ILS active, d'autant qu'à ce moment-là, l'ILS soutien ne regardait pas l'orateur et manque donc la première occurrence du signe dans son contexte. L'interprétation prend la tournure d'une discussion à trois dont l'auditoire est exclus, et dans laquelle les ILS tour à tour essaient de comprendre le sens et d'échanger sur ce qu'elles ont compris, et où l'orateur essaie de faire passer le sens de plusieurs manières différentes (lexique, dactylologie, scénarisation, périphrase, antonymie), jusqu'à ce qu'enfin les ILS comprennent la référence. Il s'agit donc là d'une réelle collaboration pour transmettre aux étudiant.e.s la métaphore voulue par le professeur. Ce passage particulièrement ardu deviendra d'ailleurs une blague récurrente sur la fin du cours (voir par exemple l'extrait n°4 : annexe 10, lignes 1 à 19) et fera l'objet d'une discussion à l'initiative de l'ILS active pendant que les étudiant.e.s sont occupés à chercher une information (annexe 8).

Les demandes de précision peuvent prendre la forme d'un simple regard interrogateur, comme nous l'avons vu en 3.1.2, ou la forme d'une interprétation en « bimodal » comme dans l'extrait n°4 (annexe 10, lignes 97, 104, 116) : l'ILS signe en même temps qu'elle traduit sous le regard de l'orateur qui confirme d'un hochement ou d'un signe correspondant.

A d'autres occurrences, l'ILS va aller jusqu'à interpeller l'orateur, ainsi que le met en évidence l'extrait n°9 (annexe 16, ligne 18) : l'orateur a son regard sur la classe et continue son cours mais l'ILS active est en décalage important pour elle (5 secondes contre 3 secondes habituellement) et sa collègue est en pause, le cours est presque fini. L'ILS lève la main pour attirer le regard de l'orateur pour lui poser une question en LSF : « PARDON : OBLIGÉ RELIGIEUX, ET APRÈS ? ». Ce genre d'interruptions s'est assez peu produit pendant la situation observée, la majorité des demandes de précisions étaient réalisées en bimodal.

### 3.2.3 L'utilisation des supports

A la différence de la conférence observée par Napier, ici l'orateur sourd, professeur, est maître de son espace et de ses supports. Il a plusieurs fois recours au tableau, ou à l'écran où est projeté son cours, pour transmettre des informations. Au tableau par exemple il va écrire du vocabulaire technique, comme dans l'extrait n°5 (annexe 11) pour permettre aux étudiant.e.s de s'en imprégner, mais également pour s'économiser : *« je complète avec ce que j'écris au tableau, car je ne suis pas très patient en dactylologie »,* nous indique-t-il dans le questionnaire envoyé par email (annexe 4).

Il va également beaucoup se référer au cours projeté en pointant vers l'écran ou le tableau au milieu de ses phrases, pour signaler à l'ILS un terme précis (« ordre de Saint-Lazare », « ordre de Cluny », « *domina muta* »), ou simplement pour parler du thème général de la diapositive projetée, comme on peut l'observer dans les extraits n°1 (annexe 6, lignes 1 à 27) et n°4 (annexe 10, lignes 50-58)[23].

Il est intéressant de constater d'ailleurs que l'écran/tableau devient un référentiel grammatical par procuration : par exemple lorsque le cours projeté à l'écran mentionne une femme sourde, l'orateur va signer SA SŒUR, SON PAPA, SON ENTERREMENT, en dirigeant SON et SA vers le tableau, ce qui permet de gagner en clarté pour les ILS. Par opposition par exemple à l'extrait n°1 (annexe 6) où l'orateur place ses personnages dans l'espace et les

[23] Dans ces extraits, nous avons appelé indifféremment « tableau » l'écran et le tableau où sont projetés ou écrits des éléments du cours.

pointe, ce qui conduit les ILS à un contresens (lignes 50 à 63), qui sera corrigé ultérieurement dans le cours.

### 3.3 Autres aspects collaboratifs

Au cours de cette observation, d'autres éléments de collaboration ont pu être notés. Ils ont été mentionnés brièvement par Napier, et nous souhaitons les approfondir ici : il s'agit de la connivence et de la préparation.

#### 3.3.1 La connivence

Comme nous l'avons mentionné en partie Méthodologie, les ILS et l'orateur ont l'habitude de travailler ensemble, ce qui crée entre eux une certaine complicité qui facilite le travail, d'après leurs réponses dans les entretiens :

*ILS 2 : « [...] c'est très particulier, parce qu'avec [l'orateur], on peut se permettre beaucoup de choses. On peut vraiment parler de connivence, hein, de…*
*ILS 1 : Oui. Ça fait longtemps qu'on traduit pour lui.*
*ILS 2 : C'est la troisième année. » (annexe 2)*
*Orateur : « Cela devient bien plus simple car on se comprend facilement. » (annexe 4)*

On retrouve cette connivence dans la discussion sur le rugby par exemple (annexe 8), dans les blagues récurrentes déjà mentionnées, ou quand l'orateur échange un regard amusé avec les ILS lorsque les étudiant.e.s ne trouvent pas la réponse, comme dans l'extrait n°8 (annexe 15, ligne 11).

Cette relation permet une certaine familiarité si l'on regarde l'extrait n°10 (annexe 17, ligne 30) : vers la fin du cours, l'ILS active a un long décalage (10 secondes) et cherche ses mots. Elle interpelle l'orateur d'un simple mouvement de tête et lui demande à l'oral : *« c'était quoi la phrase ? »,* ce dernier lui répond avec l'information manquante. L'orateur, loin de s'offusquer, en rigole, de même que l'ILS soutien. Interrogée sur son ressenti à ce moment-là, l'ILS répond : *« Je pense que j'étais soûlée de ne pas trouver mes mots et de ne pas finir ma phrase sur une idée propre, plus l'effet fatigue effectivement. Mais oui, on peut se permettre d'être plus expéditive quand on se connaît bien et [l'orateur] sait maintenant la plupart du temps nous donner les éléments que l'on a ratés. »*

La complicité se retrouve aussi entre les deux ILS, qui ont fondé un service ensemble. Elles savent repérer les moments où l'ILS active est en difficulté (l'une s'avance, comme dans l'extrait n°4, tandis que l'autre a au contraire tendance à reculer, comme elle le dit dans

l'entretien ligne 40), elles connaissent leurs décalages respectifs, ce qui leur évite d'intervenir trop tôt, elles connaissent leurs points forts, et les domaines où elles ont moins de connaissance, ce qui leur permet d'*« être au diapason »* (entretien ligne 40). Pour elles, cette complicité est un vrai atout : *« Moi sur le thème de la collaboration, je pense qu'il y a des prestations qu'on ne peut pas faire avec n'importe qui non plus. C'est-à-dire que, je sais que ça m'est déjà arrivé de faire des binômes avec des interprètes avec qui je n'ai pas la même façon de travailler, ou pas du tout le même rythme, ou des choses comme ça, et c'est extrêmement fatigant. Donc en fait, je trouve que la collaboration passe aussi énormément sur, à la base, est-ce qu'on s'entend bien, en tant qu'interprètes. Pas forcément en tant que personnes. Tu vois, il y a des gens avec qui on travaille bien, mais on ne s'entend pas extrêmement bien. Mais je trouve que ce n'est pas seulement une question de technique de pilotage, ou de technique de « on t'apprend à être comme ça donc quand tu réagis comme ça… », c'est vraiment une alchimie qui est très fine, et qui peut être très bancale si jamais il manque un élément. » (annexe 2, ligne 179)*

Les ILS insistent en revanche sur le fait que cette relation est purement professionnelle, aussi bien entre elles qu'avec l'orateur : *« C'est une relation dans laquelle on est plus à l'aise. Mais par contre, [l'orateur], ce n'est pas un ami à l'extérieur non plus. Tu vois, il y a des interprètes qui traduisent pour des amis. Je pense que la relation est différente. Ça reste une relation professionnelle » (annexe 2 ligne 140).*

### 3.3.2 La préparation

Le professionalisme va se retrouver dans la préparation. C'est la troisième année que ce cours a lieu et est interprété par le même binôme d'ILS. Le professeur leur avait envoyé la présentation PowerPoint l'année précédente et elle n'a pas été modifiée. Les ILS avaient procédé à une préparation approfondie, sur chaque thème du cycle de cours, avec des vidéos de vocabulaire, etc.

*ILS 2 : « C'est qu'en fait, tout le lexique qu'on a, c'est des signes qu'on a notés sur un papier, et qu'on refilmait après, chez nous en rentrant. »*
*ILS 1 : « Le premier cours, c'était bancal, parce qu'il faisait le signe, et après il épelait, ou il notait le nom, pour qu'on l'ait, donc ça, au fur et à mesure on les a notés. » (annexe 2, lignes 125-126)*

Cette année, elles ont simplement repris leurs notes pour faire une préparation plus légère. L'une des ILS insiste aussi sur le fait que la préparation n'est pas une action temporaire pour une prestation, mais un processus continu :

*« C'est de la collecte. Et puis en plus, je sais je traduisais aussi des cours d'histoire, pour des élèves quand j'étais en institut, donc j'avais un dictionnaire des signes du Moyen-Age, et il y a plein de choses [que l'orateur] reprend. Donc il y a une culture de la préparation qui a été faite sur plusieurs années de pratique d'interprétation. Et en fait, tu te rends compte que la prépa, ce n'est pas juste la prépa du papier qu'on te donne : si tu prépares tout ce que tu traduis, tu fais des passerelles entre tout. Et du coup, parfois, de la prépa que tu as l'impression de ne pas avoir forcément mobilisée ou utilisée beaucoup, tu vas la retrouver sur un cours et te dire « ah tiens, ça je le sais ». Parce que moi je traduis des cours d'histoire de l'art aussi, et tu as plein de choses en lien avec le Moyen-Age, avec l'histoire, avec les signes qui sont là-dedans, et tu te rends compte que traduire, ce n'est pas juste à un moment T, c'est vraiment tout un domaine que… donc c'est ça la prépa aussi. » (annexe 2, ligne 131)*

De fait, tout au long du cours, les ILS ont noté du vocabulaire dans leur carnet, soit un personnage dont elle n'avait pas encore le signe (Jeanne d'Arc), soit du vocabulaire en français pour mieux correspondre au registre de l'orateur et au champ lexical du discours (« dynastie », « rang social », « milieu rural »). On retrouve donc cette idée de préparation continue, pour garantir un service de qualité sur le long terme.

Du côté de l'orateur, la préparation a consisté en l'envoi de son cours en amont, mais également en un rappel régulier auprès des étudiant.e.s qui font des exposés de lui envoyer leur présentation quelques jours avant pour qu'il puisse la communiquer aux ILS.

## 3.4 Conclusion

L'objectif de cette étude n'était pas d'émettre un jugement sur l'interprétation, mais d'observer les stratégies collaboratives mises en place par les trois acteurs pour transmettre le cours aux étudiant.e.s. Toutefois, comme l'a signalé Napier (section 1.1.3.3), le succès d'une interprétation se mesure en partie par la satisfaction des parties prenantes. Or d'après leurs retours (annexe 3), les étudiant.e.s semblent à l'aise pour participer, comprennent aisément le cours, et disent même pouvoir mieux l'apprendre. L'orateur, lui, estime que son objectif de *« montrer la situation des sourds aux XVe - XVIIIe siècles »* est atteint (annexe 4). Quant aux ILS, elles voulaient *« [se] sentir confiante[s] et transmettre un message plus clair »* et *« que les échanges soient également plus fluides que lors du premier cours »*, ce qui semble également avoir été atteint. On peut donc supposer que la collaboration a été efficace et a permis une interprétation de qualité.

# 4 Discussion

Sur la base des résultats présentés ci-dessus, nous proposons deux axes de discussion : le principe collaboratif de l'interprétation selon les apports de Napier, et la collaboration comme mutualisation des ressources dans la théorie des efforts.

## 4.1 Le principe collaboratif de l'interprétation

Comme nous l'avons vu en première partie, Napier décompose l'attitude collaborative en interprétation avec une personne sourde signante en six éléments : « confiance, préparation, négociation, contact visuel, prise de parole, signaux visuels »[24] (*op. cit.* Napier : 16). Nous proposons de confronter ces éléments aux résultats de notre observation.

### 4.1.1 Négociation, contact visuel, prise de parole, signaux visuels

Ces éléments correspondent aux marqueurs discursifs identifiés par Napier, à savoir les pauses, hochements de tête, échanges de regards, etc. Ils permettent une négociation du tour de parole. Tantôt c'est l'orateur qui, par son regard, gère la distribution des tours de parole, comme dans l'exemple du rugby (partie 3.1.2). Tantôt c'est l'ILS qui, en levant la main pour interrompre l'orateur et lui demander une précision, récupère le tour de parole. Dans l'entretien mené par Napier à la fin de son observation, les trois acteurs disent que « les échanges de regards et hochements de tête donnent à l'orateur le 'contrôle' du rythme[25] » (*ibid.* : 13). Certes, l'orateur peut gérer le rythme d'émission de son discours, mais dans la mesure où il délivre celui-ci à un public entendant, il reste dépendant du rythme de l'interprétation : si l'orateur ignore les besoins des interprètes, c'est *in fine* son propre message qui en souffrira.

La négociation se retrouve dans les enjeux respectifs des intervenants : l'orateur a pour objectif de délivrer son cours, suivant un programme qu'il s'est défini et un calendrier probablement fixé pour le semestre universitaire, et les ILS ont donc pour enjeu de permettre à l'orateur de tenir cet objectif. Mais les ILS ont besoin de la collaboration de l'orateur pour rendre une interprétation de qualité, à la hauteur des attentes de celui-ci en termes de contenu et de vocabulaire. La collaboration ne peut donc être unilatérale, par définition, puisque collaborer veut dire « travailler ensemble ».

Les éléments mis en évidence par Napier ont été répliqués dans notre observation : les pauses, hochements de tête, échanges de regards, signaux (principalement lors de

[24] *« trust, preparation, negotiation, eye contact, turn-taking, visual cues. »* (op. cit. *Napier : 16)*
[25] *« All three agreed that eye contact and nodding cues gave P the 'control' over pacing. »* (ibid. *: 13)*

l'interprétation en « bimodal ») permettent en effet aux acteurs de l'interprétation de communiquer entre eux, de réguler le rythme du discours interprété, et d'assurer la fidélité au message interprété par des confirmations, précisions, etc. On retrouve bien ici la diversité des tours de parole mise en évidence par Roy et reprise par Napier (partie 1.1.2), dans une situation monologique interprétée vers le français.

Les interactions et réponses de la classe sont également un bon indicateur de la qualité de l'interprétation, comme en témoigne la réponse de l'orateur à la question « comment contrôlez-vous l'interprétation ? » : *« mes attendus dans les réponses de celles/ceux qui m'écoutent »* (annexe 4). La fluidité des interactions faisait d'ailleurs partie des objectifs d'ILS 1 pour ce cours (annexe 2, ligne 198).

### 4.1.2 Confiance

Pour l'orateur, la qualité de l'interprétation est une de ses premières exigences envers les ILS, notamment en termes de registre et de vocabulaire (annexe 4), et il a pour cela besoin de pouvoir leur faire confiance et travailler dans la régularité. La confiance s'est construite sur la durée avec les ILS, puisque cela fait désormais trois ans qu'ils travaillent ensemble. Nous l'avons vu : une telle relation, bien que professionnelle, autorise une certaine complicité, facilite la compréhension de part et d'autre et permet d'atteindre un degré élevé de collaboration. Ceci conduit à rendre la présentation « fluide et cohérente »[26] (*op. cit.* Napier : 16).

La confiance est importante aussi au sein de l'équipe d'ILS, et elle repose sur un soutien pertinent. Il nous semble qu'on puisse appliquer ici les maximes conversationnelles de Grice mentionnées en première partie (« quantité, pertinence, manière, qualité ») : si l'ILS soutien intervient au mauvais moment (trop tard, trop tôt), ou pas assez, le fait de manière indélicate, fait des propositions erronées, etc., il sera difficile de bâtir une relation de confiance. Confiance et collaboration semblent donc aller de pair au sein du binôme d'ILS.

La confiance permet aussi d'alléger le stress de l'intervention, comme le disent les ILS dans l'entretien : *« Je trouve que déjà le deuxième cours, on se relâche, parce qu'on arrive dans un format qu'on connaît, on a découvert la salle, découvert dans quel état d'esprit est [l'orateur], quel est l'objectif de ses cours, et quel est le groupe-classe »* (annexe 2, ligne 14).

Le revers de la médaille, c'est le risque que ce relâchement porte préjudice à la qualité de l'interprétation et de la préparation. De fait, l'interprétation vers le français est souvent

[26] *« It can be seen that the cooperative nature of their working relationship and the resulting interpretation certainly makes for a smooth and cohesive presentation. »* (op. cit. *Napier : 16)*

perçue comme éprouvante car les deux ILS maintiennent une attention constante, peut-être davantage que lors de l'interprétation vers la LSF : *« La fatigue joue beaucoup parce que, même quand on ne traduit pas, on est quand même très impliquée, parce qu'on est très en soutien vers le français, et ça fatigue énormément le cerveau »* (annexe 2, ligne 16). ILS 2 dit elle-même que, parce que c'était le deuxième cours, elle s'est relâchée après quelques relais, ce qui a contribué à la difficulté de compréhension lors du passage sur le rubgy. Cet excès de confiance a pu se traduire aussi par une préparation moins fouillée :

*ILS 2 : « Il y a trois ans, déjà on était ultra stressées par l'enjeu de traduire son cours. Moi je me souviens qu'on avait préparé mais comme des… J'avais lu tout son livre biographique des grands Sourds, j'avais regardé chaque cours. [...] Donc il y a clairement eu une évolution, et il y a clairement aussi un relâchement de la tension qu'on y met. C'est-à-dire que moi, personnellement, je suis beaucoup moins stressée. Maintenant, c'est vrai que le pendant, c'est d'être un peu plus démobilisée, donc parfois j'arrive un peu plus à la cool. Mais sinon, c'est quand même plus agréable de traduire avec le temps. »*

*ILS 1 : « Oui, c'est très positif. Le fait de travailler ensemble pendant longtemps, sur les mêmes choses. L'effet pervers que ça peut avoir, c'est par exemple la semaine dernière c'était le premier cours, et en fait, c'est exactement les mêmes supports de cours que l'année dernière. [...] Et du coup, on n'avait pas trop préparé la semaine dernière, et on s'est rendu compte que si, il fallait quand même un peu préparer finalement. Mais c'est bien, parce que du coup, on s'en rend compte. Et on s'en est rendu compte sur le premier cours, donc ça va. Et après, je trouve qu'on n'a pas été trop démobilisées en termes d'attitude. Tu vois, on n'arrive pas comme ça… »* (annexe 2, lignes 105-106)

Cela rejoint la remarque, attribuée à Seleskovitch, que lorsqu'on a trop interprété le même sujet et pour la même personne, on n'est plus vraiment dans l'exercice de l'interprétation. L'enjeu est donc d'essayer de trouver un équilibre, car une relation de confiance semble garante d'une collaboration efficace, mais trop de confiance peut obérer la capacité des interprètes à se remettre en question et se préparer de manière adéquate.

### 4.1.3 Préparation

La préparation nous semble un élément important de la collaboration, comme nous l'avons relevé dans nos résultats. Il s'agit d'une stratégie de court comme de long termes : de court terme lorsqu'il s'agit d'intervenir sur un nouveau sujet, pour lequel le vocabulaire, aussi bien en LSF qu'en français, est mal connu, ou les liens entre les événements, les personnes. D'autant plus lorsque l'orateur fait sa part de la préparation et envoie une documentation

complète sur le sujet. L'orateur va d'ailleurs jusqu'à dire qu'*« il faudrait des interprètes spécialistes dans tel ou tel domaine pour que cela facilite encore plus les échanges »* (annexe 4). Certes, il est important de connaître la terminologie spécialisée lorsque l'on intervient sur des sujets précis (Lederer , 2014 : 55-56) : pour les étudiant.e.s qui doivent maîtriser le vocabulaire historique pour leur examen en fin de semestre, les ILS doivent donc être en mesure de leur transmettre ce qu'énonce le professeur. Pour autant,

> « pour être capable de comprendre les experts et donc de transmettre leur message, il n'est pas nécessaire à l'interprète d'avoir le même degré de connaissance qu'eux. Ce n'est pas d'une connaissance très fouillée, d'un savoir total du sujet traité dont il a besoin, mais bien d'une connaissance qui le mette en mesure de traiter l'information » (*ibid*. : 51).

Cette connaissance va s'acquérir par une préparation *ad hoc*, mais également par l'utilisation par l'interprète de ses « connaissances encyclopédiques » et de sa « connaissance du monde » (*ibid.* : 56). En effet, la préparation est aussi une stratégie de long terme au sens où, comme l'a expliqué ILS 2 dans l'entretien, toute recherche, toute expérience personnelle, toute interprétation précédente, peuvent venir alimenter les connaissances générales de l'ILS et lui servir en interprétation, y compris lorsque l'orateur fait référence à des films ou séries en lien avec le thème (*Les Visiteurs*, *Kaamelott*, etc.). C'est ce que dit à nouveau ILS 2 : *« Les passages que je réussis le mieux, en tout cas, c'est là où j'ai des images historiques. Il y a une période où je regardais plein de séries historiques, je regardais tous les films d'époque avec le roi d'Ecosse, des choses comme ça, donc du coup, dès que j'ai un film en tête, j'arrive très bien à traduire et à me repérer »* (annexe 2, ligne 17).

Toute cette culture générale va aider à la compréhension, comme le formalise Lederer sur la notion piagétienne d'assimilation :

> « Devant une information nouvelle pour lui, l'interprète l'assimile aux structures cognitives qu'il possède déjà, ce qui lui permet de s'en faire une représentation schématique qu'il parvient alors à transmettre. Son bagage cognitif, augmenté récemment par les recherches qu'il a faites pour préparer le sujet, l'aide à comprendre le discours par les traits de ressemblance qu'il présente avec ses propres connaissances » (*op. cit*. Lederer : 52).

L'effort de compréhension serait donc moindre grâce à une préparation efficace, qui rend le lexique en français plus frais dans la mémoire de l'ILS, plus proche du « noyau », pour reprendre le modèle gravitationnel de disponibilité linguistique de Gile (1995 : 189-194), mais aussi grâce à une solide culture générale construite au fur et à mesure.

## 4.2 La collaboration comme mutualisation des ressources

Après avoir confirmé les apports de Napier transposés à l'interprétation vers le français, nous souhaitons discuter ici de l'hypothèse que la collaboration permettrait de mutualiser les ressources pour optimiser les Efforts mis en évidence par Gile, et alléger ainsi la saturation cognitive de l'ILS active.

### 4.2.1 Effort de Réception

Si l'Effort de Réception dépend « de la complexité du discours, de sa densité, de la qualité de la chaîne visuelle » (Pointurier, 2016b : 53), alors il semble que cet effort du côté de l'ILS puisse être minimisé si l'orateur fait lui-même attention à ces contraintes-là dans son discours, en surveillant son débit, en évitant des structures compliquées, en pointant les supports à sa disposition, comme nous avons pu l'observer lors du cours. Les ILS attendent en effet de l'orateur ce genre de collaboration :

*« Moi les attentes que j'ai en général dans son cours, c'est qu'il fasse les chiffres doucement, parce que c'est ce qui est le plus difficile à détecter : les dates, tu vois. Et là, j'ai vu qu'il l'avait bien fait, genre il m'a regardé en faisant mille… sept-cent… cinquante (rires). Donc ça c'était bien. Mais parfois il part dans son discours et il nous oublie un petit peu mais ce qui est normal, c'est son débit naturel… » (annexe 2, ligne 1).*

Les pauses permettent de réduire la densité de l'information, les échanges de regards permettent d'ajuster au besoin le débit, et d'ajouter des précisions ou reformulations si nécessaire, facilitant ainsi la réception du discours par les ILS. Entre ILS, la collaboration va permettre de mutualiser les connaissances (domaines de prédilection différents, voir l'exemple sur le « péché » en partie 3.2.1), et les ressources attentionnelles, pour déchiffrer une langue qui présente une grande hétérogénéité entre les locuteurs, plus encore que les langues vocales (Séro-Guillaume, 1997 : 527 ; Garcia et Derycke, 2020 : 7). Dans la situation que nous avons observée, le fait que les ILS aient l'habitude de travailler avec cet orateur leur permet de gagner en confort de réception dans la mesure où elles connaissent déjà bien sa façon de s'exprimer.

### 4.2.2 Effort de Mémoire

Là encore, l'Effort de Mémoire va dépendre de la densité du discours de départ et de la quantité d'informations délivrées par l'orateur. Si l'orateur collabore en faisant des pauses régulièrement, la mémoire de l'ILS va travailler sur des segments plus courts. L'orateur qui

contrôle l'avancée de l'interprétation par lecture labiale, par exemple, peut alléger l'Effort de Mémoire de l'ILS en lui redonnant, à l'identique, un segment déjà énoncé lorsqu'il constate que l'ILS en est à ce segment dans son interprétation.

L'ILS soutien peut également partager l'Effort de Mémoire en chuchotant des mots ou segments que l'ILS active aurait oubliés et garantir ainsi la fidélité du message en termes de contenu, comme dans les extraits n°7 et 8. Pour l'ILS soutien, collaborer activement lors des passages techniques permet à l'ILS active de préserver son décalage personnel et diminuer le besoin en Effort de Coordination (nous reviendrons sur cet effort en 4.2.4). En effet, comme le formule Lederer,

> « lorsqu'arrive dans le discours un élément qui ne peut être conceptualisé et retenu facilement comme une date ou un nom propre, l'interprète doit le restituer au plus vite au risque de l'oublier. Son décalage s'en trouve perturbé : il rattrape brusquement l'orateur puis doit prendre à nouveau du recul pour écouter le sens » (Lederer et Seleskovitch, 2001 : 141).

Nous avons observé qu'en effet, lorsqu'arrivaient des dates, des noms propres et autres termes techniques, l'ILS soutien était plus mobilisée et prête à chuchoter l'information à l'ILS active, et l'orateur faisait un effort pour ralentir, faire des pauses, etc.

Pour ce qui est de l'Effort de Mémoire de l'Espace sémantisé, l'interprétation se faisant vers le français, cet effort concernait les placements utilisés par l'orateur. Or celui-ci utilisait beaucoup le pointage vers son support de cours et le tableau pour désigner les entités, comme dans l'extrait n°1, ou replaçait les entités dans l'espace comme dans l'extrait n°4.

### 4.2.3 Effort de Production

Cet effort à fournir par l'ILS active dépend notamment « de sa maîtrise de la langue cible, du sujet abordé, et du rythme de l'orateur » (*op. cit.* Pointurier : 53). L'orateur va donc pouvoir alléger cet effort en faisant lui-même l'effort de ne pas signer trop vite, ou en faisant des pauses. On retrouve ce besoin de collaboration dans les attentes des ILS vis-à-vis de l'orateur : *« [Ce que j'attends de lui,] c'est aussi qu'il scinde son discours de manière à ce que ce soit collaboratif avec nous. C'est que ce ne soit pas en flux tendu, et qu'on se retrouve à la masse à devoir toujours palier le fait qu'il va vite »* (annexe 2, ligne 3). En contrepartie, l'orateur attend des ILS une bonne maîtrise du lexique de son cours (annexe 4), et on retrouve alors le rôle de la préparation, non seulement comme stratégie collaborative mais également comme ressource permettant de limiter l'Effort de Production, tout cela étant visiblement lié.

L'Effort de Production va être visible par exemple lorsque l'ILS active reproduit le signe de l'orateur en même temps qu'elle cherche le mot juste pour l'interpréter, comme nous l'avons vu dans la partie 3.2.1, ou encore lorsqu'elle insère des « pauses remplies » (« euh... ») dans son interprétation. Ces indices de l'effort permettent à l'ILS soutien d'intervenir en chuchotant des propositions de vocabulaire, ou à l'orateur d'intervenir en répétant ou en reformulant son discours. Cela vient confirmer notamment la théorie de Fox Tree selon laquelle les pauses remplies ont un sens et contribuent à la construction du discours (partie 1.1.2).

L'Effort d'Indications Contextuelles, dans l'interprétation vers le français, peut se matérialiser dans la tentative de décrire les signes utilisés par l'orateur, lorsque celui-ci justement fait une parenthèse étymologique, ce qui était le cas lors du cours observé. L'ILS active va avoir tendance à reproduire également le signe pour être mieux à même de le décrire, ce qui permet au passage de renseigner l'orateur sur le rythme de l'interprétation et savoir où en est son auditoire dans la visualisation de son explication.

L'Effort de Composition, dans l'interprétation vers le français, sera, à notre avis, à la croisée de l'Effort de Réception et de l'Effort de Production, dans la mesure où il s'agit cette fois de comprendre les scénarisations de l'orateur, et, lorsque c'est pertinent, les dépersonnaliser, les généraliser vers le français. La collaboration pourra ici consister en un soutien de la collègue ILS dans la compréhension du sens et des propositions de formulation.

### 4.2.4 Effort de Coordination

Cet effort est plus difficile à observer car il vise à doser les efforts précédemment cités. Il est le garant de la fluidité de l'interprétation : si trop de ressources attentionnelles sont affectées à l'un des efforts, l'interprétation risque d'en pâtir. Par exemple, si un segment du discours est très compliqué, l'Effort de Réception va prendre le dessus, engendrant un décalage qui créera une tension sur l'Effort de Mémoire, ce qui provoquera probablement une rupture dans l'interprétation et la nécessité d'interrompre l'orateur pour lui demander de répéter ou repréciser. De même lorsque l'ILS met trop de temps à trouver le mot ou l'expression exacts, donc avec un Effort de Production trop important. L'Effort de Coordination, sous l'angle collaboratif, peut donc se manifester, à notre avis, dans le fait pour l'ILS active de solliciter l'appui de sa collègue ou de l'orateur, en utilisant les stratégies recensées dans la partie Résultats ou données en exemple dans les paragraphes précédents sur les principaux efforts.

Selon son hypothèse de la « corde raide », Gile estime que les interprètes travaillent presque constamment au bord de la saturation cognitive. Nous avons pu observer un exemple

de cette saturation avec l'extrait n°2, lorsque l'orateur compare les chevaliers à des rugbymen, et qu'il faut presque une minute d'intense collaboration entre les trois acteurs pour faire passer le sens. Lorsqu'elles sont revenues sur le sujet, aussi bien dans la discussion avec l'orateur que dans notre entretien, les ILS disent que *« le cerveau lui-même refuse automatiquement dans ces cas-là »*, *« il se dit « ce n'est pas ça » donc il ne voit même pas »*. En effet, même avec une bonne préparation, l'ILS n'est pas à l'abri d'anecdotes qui lui semblent hors contexte et qui peuvent lui demander un effort de compréhension qui dépasse l'ensemble de ses ressources attentionelles disponibles à ce moment-là. Il est donc important que les autres acteurs collaborent avec l'ILS active, pour lui permettre de rétablir l'équilibre entre ses efforts et reprendre l'interprétation.

### 4.2.5 Autres efforts

La situation que nous avons observée avait une configuration statique sur toute la durée de l'interprétation. Il nous est donc difficile de discuter ici des impacts éventuels de la collaboration sur l'Effort de Gestion dans l'Espace.

Pour ce qui est de l'Effort de Gestion des Interactions, en interprétation d'une situation monologique vers le français, il peut se manifester lorsque l'ILS soutien chuchote des propositions de vocabulaire : en effet, autant, vers la LSF, la collègue peut donner des signes, qui entrent dans le champ visuel de l'ILS active, sans que cela gène la réception du discours oral, et sans perturber la concentration, autant le soufflage dans l'oreille alors qu'on est soi-même en train de traduire à l'oral peut être très perturbant et déconcentrant. Il importera alors, à notre avis, que la collaboration de la collègue respecte les maximes conversationnelles de Grice pour minimiser l'Effort de Gestion des Interactions à fournir par l'ILS active.

## 4.3 Conclusion

Les maximes collaboratives mises en évidence par Napier, à savoir « confiance, préparation, négociation, contact visuel, prise de parole, signaux visuels », ont pu être vérifiées lors de notre observation, dans une autre combinaison linguistique de celle observée par Napier, et dans une situation monologique dont les modalités étaient un peu différentes et autorisaient notamment les interruptions. Par ailleurs, il semble que la collaboration entre les acteurs de l'interprétation permette une mutualisation des ressources attentionnelles et, partant, une meilleure gestion des Efforts, conduisant à une interprétation plus fluide.

## Conclusion

Quand on parle de collaboration en interprétation, on aurait plutôt tendance à se représenter une situation de liaison, donc dialogique, dans laquelle l'interprète endosse non seulement le rôle de traduction, mais aussi celui de médiation, et de coordination des tours de parole, ainsi que l'ont démontré Wadensjö, Metzger et Roy, entre autres. Or Napier montre que la collaboration se manifeste également dans une situation monologique, et que cette collaboration, avec un orateur sourd signant, va prendre la forme de marqueurs discursifs entre l'orateur et les ILS tels que des pauses, des hochements de tête, des échanges de regards et autres signaux, qui vont permettre de gérer les tours de parole et de co-construire le discours. Elle soutient que les maximes linguistiques, communicationnelles et comportementales qu'elle propose sont nécessaires à la réussite d'une interprétation de et vers la langue des signes. Notre observation d'une interprétation de situation monologique de la langue des signes française vers le français oral a permis de confirmer ces apports, et d'approfondir le rôle de la collaboration au sein même de l'équipe d'ILS.

De fait, la collaboration ne se limite pas aux interactions entre l'orateur et les ILS, et aux réactions de l'auditoire qui peuvent conduire à une adaptation du discours et de l'interprétation. La collaboration entre l'ILS active et l'ILS soutien joue un rôle prépondérant dans la qualité de l'interprétation, surtout sur une interprétation de longue durée comme nous avons pu observer, au même titre que la collaboration avec l'orateur. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons choisi de l'appeler « ILS soutien » et non « ILS passive », comme on peut avoir tendance à appeler l'ILS qui n'est pas en train d'interpréter. Cette collaboration tripartite permet une mutualisation des ressources attentionnelles entre les ILS, et un partage des efforts entre les ILS et l'orateur : si les ILS ont à fournir des Efforts de Réception, Mémoire, Production, Coordination, l'orateur peut lui-même alléger la tension sur ces efforts en veillant à son débit, à la complexité de son discours, en répétant ou clarifiant au besoin des segments de son discours selon l'avancement de la restitution de l'ILS active.

Pour autant, comme chez Napier, les intervenants que nous avons observés se connaissaient et avaient l'habitude de travailler ensemble, ce qui a permis une collaboration plus spontanée et naturelle lors de l'interprétation. Il pourrait donc être intéressant de conduire le même genre d'observation dans de nombreuses autres situations : par exemple lors d'une situation où les intervenants n'ont jamais travaillé ensemble, ou seulement deux d'entre eux se connaissent ; ou lors d'une interprétation dont l'enjeu est différent, par exemple dans le cadre d'une soutenance de thèse où la pression sur la qualité du français oral sera plus encore plus forte que lors du cours observé, afin de vérifier si les mêmes stratégies collaboratives s'appliquent et avec les mêmes effets.

## Bibliographie


COKELY Denis (2001), « Interpreting culturally rich realities : Research implications for successful interpretation », *Journal of Interpretations*, RID Publications, pp. 1-45

FOX TREE Jean E. (2002), « Interpreting pauses and ums at turn exchanges », *Discourse Processes*, 34(1), pp. 37-55

GARCIA Brigitte et DERYCKE Marc (2010), « Introduction », *Langage et Société*, n°131, vol.1, pp. 5-17

GILE Daniel (1995), *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*, Presses Universitaires de Lille, 276 pages

GILE Daniel (2009), « Le modèle IDRC de la traduction « Interprétation – Décision – Ressources – Contraintes » », *La Traduction et ses métiers, aspects théoriques et pratiques*, Lettres Modernes Minard, pp. 73-86

GOFFMAN Erving (1981), *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, 335 pages

GRICE Herbert Paul (1975) « Logic and conversation », *Speech Acts*, Academic Press, n° 3, pp. 41-58

LEDERER Marianne et SELESKOVITCH Danica (2001), *Interpréter pour traduire*, Didier Erudition, 320 pages

LEDERER Marianne et SELESKOVITCH Danica (2002), *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Didier Erudition, 388 pages

LEDERER Marianne (2014), « La compréhension du discours oral vue à travers l'interprétation de conférence », *Compréhension et interprétation*, Epure, pp. 48-70

METZGER Melanie (1999), *Sign Language Interpreting : Deconstructing the myth of neutrality*, Gallaudet University Press, 234 pages

NAPIER Jemina, « Cooperation in interpreter-mediated monologic talk », présenté lors de la conférence Theoretical Issues in Sign Language Research, 2006, 40 pages

POINTURIER Sophie (2016a), « L'invisibilité de l'interprète : un vœu pieux ? », *L'information grammaticale*, n°149, pp. 24-30

POINTURIER Sophie (2016b), *Théories et pratiques de l'interprétation de service public*, Presses Sorbonne Nouvelle, 141 pages

ROY Cynthia (2000), *Interpreting as a discourse process*, Oxford University Press, 141 pages

SELESKOVITCH Danica (1968), *L'Interprète dans les conférences internationales, problèmes de langage et de communication*, Lettres modernes Minard, coll. « Cahiers Champollion », 262 pages

SERO-GUILLAUME Philippe (1997), « Pourquoi une formation à l'interprétation de conférence LSF (langue des signes française) en français et de français en LSF ? », *META Journal des traducteurs*, vol.42, n°3, numéro spécial L'interprétation en langue des signes, Université Paris 3, Les Presses de l'université de Montréal, pp. 521-532

WADENSJÖ Cecilia (1998), *Interpreting as Interaction*, Longman, 312 pages

# Annexes

## Annexe 1 – Comparaison des situations Napier / mémoire de master

| | **Napier** | **Mémoire de master 2** |
|---|---|---|
| **Type de discours** | Intervention dans une table ronde au cours d'un séminaire | Cours d'université, licence 1 |
| **Durée du discours** | 20 minutes | 2h30, avec quelques interactions avec les étudiant.e.s |
| **Sujet** | Etudes sur le handicap : le cas des sourds | Histoire de la LSF et des Sourds |
| **Auditoire** | 50 personnes | 11 étudiant.e.s |
| **Nombre de Sourds dans l'auditoire** | 2 | 0 |
| **Nombre d'ILS** | 2 | 2 |
| **Relais** | Non : un ILS actif, un ILS soutien | Oui, environ toutes les 15 minutes |
| **Préparation** | Contenu, points clés de la présentation, objectifs du séminaire et public attendu | 2ème cours du cycle, 3ème année que le cours est dispensé et interprété, présentation PowerPoint obtenue en amont, identique à l'année précédente |
| **Binôme habitué à travailler ensemble** | Oui | Oui, travaillent ensemble depuis 4 années |
| **Orateur / ILS habitués à travailler ensemble** | Oui. ILS réclamés spécifiquement par l'orateur | Oui, depuis 3 ans environ. ILS réservées spécifiquement par l'orateur. |

## Annexe 2 – Retranscription entretien ILS

1. **E : Est-ce que vous aviez des attentes, vis-à-vis de [l'orateur], et lesquelles ?**
2. ILS 1 : Moi les attentes que j'ai en général dans son cours, c'est qu'il fasse les chiffres doucement, parce que c'est ce qui est le plus difficile à détecter : les dates, tu vois. Et là, j'ai vu qu'il l'avait bien fait, genre il m'a regardé en faisant mille… sept-cent… cinquante (rires). Donc ça c'était bien. Mais parfois il part dans son discours et il nous oublie un petit peu mais ce qui est normal, c'est son débit naturel mais… vis-à-vis de [l'orateur] c'est surtout qu'il nous regarde pour voir si on est bien en accord et si on n'est pas trop en décalage derrière. Ou si on l'interpelle parce qu'on a raté quelque chose.
3. ILS 2 : Oui moi c'est aussi qu'il scinde son discours de manière à ce que ce soit collaboratif avec nous. C'est que ce soit pas genre comme ça en flux tendu, et qu'on se retrouve à la masse à devoir toujours toujours toujours palier le fait qu'il va vite. Donc c'est son rythme naturel, et là il en a bien conscience. Je trouve qu'il atteint très bien les objectifs qu'on se fixe nous.
4. E : Il va vite, et il met beaucoup de sens dans un signe aussi
5. ILS 2 : Oui, et en plus, il est extrêmement précis sur des faits historiques. Par exemple, il va raconter des anecdotes. Donc quand toi, tu galères déjà sur le vocabulaire, si déjà tu as pas en tête la période historique, si en plus il y a des signes que tu ne connais pas, c'est un effort mental qui est… voilà.

6. **E : Du coup, par rapport à l'interprétation de ce matin, quel est votre ressenti global ? Toutes choses confondues, en tenant compte du jour de la semaine, de…**
7. ILS1 : Moi je me suis sentie… – c'était le deuxième cours de l'année – Je me suis sentie mieux qu'au premier cours.
8. ILS 2 : Oui.
9. ILS 1 : Peut-être parce qu'on s'est remise un peu dedans, là… C'est des cours qui durent 3-4 mois en général, donc après on a toute une période où on ne l'a plus. Même si on traduit d'autres choses pour [l'orateur] donc euh… il y a eu toute l'exposition au Panthéon donc ça nous a quand même… on est quand même restées dedans, mais il faut se réhabituer au format cours, en fait, c'est un format de 2 heures et demie à traduire, et la semaine dernière il n'avait pas fait de pause aussi et… on avait fini un peu avant au lieu de faire la pause mais en fait, je pense qu'on en a besoin, même si lui n'en a pas besoin et les étudiants n'en ont peut-être pas besoin, ça permet de repartir après.
10. E : Du coup vous lui avait dit, suite au cours de la semaine d'avant ? Ou il l'a fait naturellement ?
11. ILS 1 : Oui, il l'a fait naturellement. Il s'est peut-être rendu compte, ou je ne sais pas.
12. ILS 2 : Oui, et puis la semaine dernière il devait rattraper deux cours entre guillemets, donc il carburé… Mais d'habitude il fait des pauses tout le temps.
13. ILS 1 : L'année dernière, il faisait des pauses tout le temps. Je pense que cette année il va en faire aussi. C'est là où on se dit qu'en fait, on sent que finalement on en a besoin. La qualité, sinon, elle ne perdure pas jusqu'au bout. Et moi, j'ai plus de mal quand il passe sur des périodes historiques, enfin, sur des anecdotes très historiques, sur l'histoire de France, etc. parce que je ne suis pas très calée et… Tout ce qui est sur la surdité etc. et sur les Sourds, ça va, parce que je connais. Mais oui, parfois il passe sur des anecdotes où t'es pas très sûre d'avoir bien compris ce qu'il a dit. Donc j'ai l'impression que quand il y a des moments comme ça, c'est un peu flou.
14. ILS 2 : Moi c'est pareil que [ILS 1], je me suis sentie mieux, mais aussi parce qu'on a rencontré le groupe-classe, qui est quand même une découverte à chaque fois, chaque groupe-classe est différent. Donc déjà on a pu un peu voir l'ambiance, quelles étaient les personnalités, les enjeux qu'il y avait aussi pour certains… Je trouve que déjà le deuxième cours, on se relâche, parce qu'on arrive dans un format qu'on a… on a découvert la salle, on a découvert dans quel état d'esprit est [l'orateur], quel est l'objectif de ses cours, et

quel est aussi le groupe-classe. Et du coup, moi je sais qu'au tout début, j'ai donné beaucoup, et après j'ai eu un moment de relâchement où j'étais plus fatiguée, d'où le rugby (rires) où tu galères, où tu te dis que tu ne comprends pas. C'est marrant parce que les cours, tu pourrais le voir sur un électrocardiogramme, des vagues, comme ça, de fatigue.

15. **E : Du coup, ça fait le lien avec ma question suivante : est-ce que vous avez identifié des difficultés et au contraire des moments où vous étiez vraiment à fond dedans, de « flow », et est-ce que vous arrivez à savoir à quoi c'est dû ?**
16. ILS 1 : En termes de difficultés c'est que je disais, c'est plutôt les anecdotes très historiques, que je n'ai pas forcément. Et sinon, je pense qu'en fait, dans ses cours, il y a des choses que j'ai déjà traduites l'année dernière qui m'ont marquées, parce que, je ne sais pas, il s'est passé quelque chose, je me suis plantée peut-être l'année dernière, et ces moments-là, je les retrouve, et c'est les moments où je suis la meilleure parce que je me rappelle très bien de ce qu'il a dit la fois d'avant, et donc j'ai vraiment le contexte qui m'est resté en tête. Donc forcément quand tu connais, c'est plus facile de traduire. Et après il y a la fatigue qui joue beaucoup, parce que, même quand on ne traduit pas, on est quand même très impliquée, parce qu'on est très en soutien vers le français, et en fait, ça fatigue énormément le cerveau. Donc moi je sais qu'il y a des moments où il ne faut pas trop que je reste accrochée, même si je sais que mon binôme en a besoin, mais il faut qu'on arrive à trouver le bon équilibre pour décrocher aussi un peu. Parce que sinon, moi au bout du troisième relais, avant la pause, j'avais le cerveau qui était, enfin j'étais vraiment hyper mobilisée quoi. Et je l'ai vraiment ressenti. Et je pense que ça s'est ressenti aussi dans la trad.
17. ILS 2 : Alors moi je sais que les passages que je réussis le mieux, en tout cas, c'est là où j'ai des images historiques. Il y a une période où je regardais plein de séries historiques, je regardais tous les films d'époque avec, tu vois, le roi d'Ecosse, des choses comme ça, donc du coup, dès que j'ai un film en tête, j'arrive très bien à traduire et j'arrive à me repérer. Mais dès que c'est une période, ou alors c'est quelque chose, un domaine où je n'ai pas franchement de représentations, là, tout de suite c'est un moment où je vais sortir les rames et ça va être très compliqué à gérer. Il y a aussi des moments où, comme disait [ILS1], quand t'es très mobilisée, et que tu relâches, et qu'après, ta collègue est en galère sur un mot et que tu te raccroches, ça fait des espèces de moments d'accélération et de démobilisation. Donc c'est comme si t'étais dans un véhicule qui avance d'un coup, qui repart, et après tu repars sur ta vitesse de croisière. Et du coup, ça c'est le rythme à gérer, en fait c'est le système un peu batard de… un contenu de conférence, mais un format de cours. Et du coup l'énergie est vraiment entre les deux. Et c'est très compliqué des fois à gérer.
18. ILS 1 : Et il y a eu des moments aussi où on a été en difficulté, c'est quand il sort des choses hors contexte. Comme l'histoire du rugby par exemple, là il y avait un sujet qui n'avait rien à voir avec les chevaliers, et il sort le signe [rugby], et là ton cerveau automatiquement il se dit « ce n'est pas ça », donc il ne voit même pas.
19. ILS 2 : Moi je voyais « R.U.G.Y » en plus.
20. ILS 1 : Quand il l'épelle, oui moi je voyais « R.U.B.Y » au début, je me suis dit le ruby c'est un habit, je ne sais pas, il y a des rubis. Non, ce n'est pas ça… RUGY… on l'avait pas. Et le [prostituées], aussi.
21. ILS 2 : Oui, moi j'ai vu [cloche].
22. ILS 1 : Quand il a fait [prostituées] machin, moi j'ai dit le mot « prostituées » en étant genre « prostituées ? » (en ralentissant le rythme) et en me retournant vers [ILS 2] qui m'a dit « non ce n'est pas ça », et après j'ai fait « Si, en fait… »
23. ILS 2 : Non, c'est parce que tu as dit « homosexuels » au début alors c'est pour ça que je t'ai dit…
24. ILS 1 : Oui alors « homosexuels », après « prostituées », je t'ai regardée et tu m'as fait « non ce n'est pas ça », et du coup j'étais là : « hum… », et vraiment mon cerveau doutait

en fait. J'avais vu le signe [prostituées], mais pour moi ce n'était pas possible que ce soit ça, donc je me suis dit « ça doit vouloir dire autre chose ».
25. ILS 2 : Moi j'ai cru que c'était une cloche qu'on mettait sur quelqu'un pour identifier…
26. ILS 1 : Voilà, donc des choses hors contexte qui arrivent comme ça, en fait, c'est ton cerveau automatiquement qui les refuse. Il faut arriver à se détacher du discours pour pouvoir les avoir. Ça c'est difficile.

27. **E : D'accord. Et ça je ne sais pas si vous le remarquez ou si vous le faites consciemment : est-ce que, dans votre binôme, l'interprète qui est en support intervient pour réguler le discours, ou bien c'est que l'interprète qui est en train de traduire ?**
28. ILS 2 : Ah non ça arrive qu'on intervienne.
29. E : Sous quelle forme ?
30. ILS 1 : Moi je sais que, par exemple, quand j'ai vu que [ILS 2] essayait d'interpeller [l'orateur] et qu'il ne la voyait pas, j'ai aussi interpellé [l'orateur] pour dire « attends, il y a quelque chose qui manque ».
31. ILS 2 : « La semaine dernière » tu m'as dit « non, c'est « dans deux semaines » », parce que je m'étais trompée sur la date, et tu m'as coupée pour dire « non, c'était dans deux semaines »
32. ILS 1 : Ah oui, moi je pensais qu'intervenir pour réguler le discours…
33. E : Oui, c'est-à-dire pas vis-à-vis de ta binôme mais vis-à-vis de [l'orateur].
34. ILS 1 : Pas en lui soufflant quelque chose ?
35. E : En disant par exemple « ah attends, elle n'a pas fini », tu vois ?
36. ILS 2 : Ah oui, d'accord !
37. E : Ou bien « c'est bon, tu peux continuer, elle l'a »…
38. ILS 1 : Moi je ne le fais pas avant l'autre. C'est-à-dire si je vois que [ILS 2] essaie d'interpeller [l'orateur], je vais aussi interpeller [l'orateur], pour qu'il ait un champ de vision peut-être plus élargi, mais je ne le fais pas avant qu'elle le fasse.
39. E : D'accord.
40. ILS 2 : Oui, moi non plus. Parce que c'est perturbant en fait. Enfin, je sais que je n'aime pas les binômes qui ne te laissent pas le *lead* sur ton interprétation. Et je sais que quand je suis en difficulté, je vais avoir… soit je vais me reculer, soit… Enfin, il y a des manifestations physiques qui montrent que, à ce moment-là, tu as besoin d'aide. Et des fois, tu as juste besoin de faire ça (elle se penche sur le côté) pour revenir et donc tu colmates un peu ton discours. Et du coup, c'est très énervant quand tu as quelqu'un qui régule à ta place. Et je trouve qu'on ne le fait pas. Tu vois, on va se dire, si jamais il se passe quelque chose, comme tu disais, on va essayer de voir pour être au diapason, tu vois, mais pas en tout cas comme tu disais.
41. ILS 1 : Et même dans le soufflage, parfois, il y a des moments où je vois que [ILS 2] elle ne dit pas ce qui est dit, mais j'attends un peu, parce que chacun a son temps de décalage, et en fait, finalement elle le rattrape et elle le dit après, donc je me dis « bon, c'est bon ». Si je vois qu'elle ne le rattrape pas, là je lui souffle. Il y a eu un moment où je t'ai soufflé un mot, mais sinon, en fait, moi j'attends quand même un peu, jusqu'à la dernière minute, pour voir. Et puis parfois ce qu'elle dit, il manque un détail mais ce n'est pas…
42. ILS 2 : Ce n'est pas grave.
43. ILS1 : Ce n'est pas primordial, donc ça ne sert à rien d'intervenir, parce que ça va aussi la couper, et ça va être encore pire par la suite. Donc il faut aussi savoir juger ce qui est opportun ou pas de dire.
44. ILS 2 : Comme l'histoire du sous-marin, tu vois. Elle n'avait pas l'image, mais elle avait une autre image qui collait aussi à ce qu'il disait. Donc je ne l'ai pas coupée. Je lui ai juste dit à la fin que c'était le sous-marin et non pas la spéléologie, parce que si jamais il commençait à te mettre des poissons, ou je ne sais pas quoi, l'image…
45. ILS 1 : Il fallait que je les transforme en vers de terre !

46. ILS 2 : Voilà, il fallait trouver mais sinon, je ne l'ai pas coupée, parce que c'était le même sens.
47. E : Oui, tant que le sens y est…
48. ILS2 : C'est ça. Après on s'en fiche. Mais c'est fatigant quand tu as un binôme qui te coupe tout le temps, qui n'a pas l'air de te faire confiance sur la gestion donc il faut y aller vraiment tranquillement.

**49. E : Alors justement, est-ce que vous avez des codes, des habitudes entre vous, puisque vous bossez régulièrement ensemble.**

50. ILS 1 : Ce ne sont pas des codes qu'on a mis en place de façon… tu vois, on ne s'est pas dit « on fait comme ça, on fait comme ça », mais on les a repérés. Par exemple, moi je sais que [ILS 2], quand elle est en difficulté vers le français, elle se recule. Même quand on était au Panthéon pour les visites, elle se reculait vraiment. Enfin elle était debout, et elle reculait vraiment, comme ça, avec les pieds quoi, enfin, elle fuyait !
51. ILS 2 : Pour la prestation avec les journalistes.
52. ILS 1 : Oui, enfin quand tu étais en difficulté. Mais même dans les visites.
53. ILS 2 : Oui, souvent, j'ai un basculement, c'est clair.
54. ILS 1 : Les moments où il y a une chose qui… eh bien, voilà. Et donc ça, je sais que c'est qu'elle a besoin de soufflage à ce moment-là.
55. ILS 2 : Mais [ILS 1], c'est quand elle va être là avec le micro, tu sais, elle va limite se coucher sur ton épaule, et fais « ah oui ».
56. ILS 1 : Alors là, vas-y !
57. ILS 2 : Interprète « doudou ».
58. E : D'accord.
59. ILS 1 : Donc on le sait, mais parce qu'on l'a repéré, à force de travailler ensemble. Mais ce ne sont pas des codes qu'on s'est dits entre nous. Genre « fais ça si… » ou « si je suis en difficulté, tu me tapes sur l'épaule », enfin, non, ce n'est pas…
60. ILS 2 : Il y a juste la main pour les relais *(en posant la main sur la table)*.
61. ILS 1 : Oui.
62. ILS 2 : Ça, c'est presque un peu…
63. E : D'accord.
64. ILS 1 : Et après, on indique souvent à [l'orateur] « tac, c'est à moi », pour qu'il sache qui est en train de traduire. Mais c'est à peu près tout, oui.
65. ILS 2 : Oui.
66. ILS 1 : Mais tu observeras peut-être d'autres choses qu'on n'a pas vues !
67. E : Oui, c'est pour ça, c'est intéressant. C'est pour ça que je vous pose la question, pour savoir ce que consciemment vous faites, ce que vous observez.
68. ILS 2 : Ah si, moi quand par exemple je sens un doute, ou pour les premiers relais, je fais beaucoup *(elle hoche la tête)* « oui, oui c'est bien », tu vois, comme pour acquiescer, que mon binôme elle est sur la bonne route, ou, tu sais, pour donner un peu… comme sur un cheval, tu donnes l'entrain, tu…
69. ILS 1 : Tu donnes l'élan.
70. ILS 2 : Et après, au bout d'un moment, quand c'est sur les rails, j'arrête de faire ça, parce que c'est chiant aussi, parce qu'après quand tu fais ça…
71. ILS 1 : Non, tu n'as pas mal à la tête ? (rires)
72. ILS 2 : Tu sais quand tu fais ça (elle fait mine de regarder l'autre ILS), l'autre elle peut se dire « merde, qu'est-ce que je fais pas bien ? ».
73. E : Et puis même, pour l'orateur, du coup il peut être là « mais elle tourne la tête », il va se dire « pourquoi elle fait ça ? , c'est qu'elle traduit pas bien, ou… ? ».
74. ILS 1 : Et si, il y a des fois où, quand [ILS 2] traduit vers le français, par exemple elle a eu une difficulté, donc elle l'a mentionnée à [l'orateur ], enfin, je ne sais pas comment elle le fait, mais bref, [l'orateur] a vu qu'il y avait un problème, et quand elle reprend, et qu'elle redit les choses bien, je fais ça (pouce en l'air), pour que [l'orateur] sache aussi que « ok, c'est bon, c'est validé, elle l'a bien traduit vers le français », parce que lui peut

avoir un petit doute. Et souvent, ça je le fais. Ou un mot qu'il veut absolument que ce soit précis et qu'il épelle, et si [ILS 2] l'a déjà eu, je dit genre « c'est bon » quoi, « elle l'a eu ».

75. E : Donc c'est là où en fait l'interprète support intervient auprès de l'orateur.
76. ILS 1 : Voilà, oui.
77. E : Ce n'est pas forcément pour réguler, mais quand même tu donnes des informations genre « c'est bon, elle l'a traduit ».
78. ILS 1 : Oui, ça je l'ai déjà fait. Je ne sais pas si je l'ai fait dans ce cours-là mais je sais que…
79. ILS 2 : Oui oui, ça tu l'as déjà fait.
80. ILS 1 : Je l'ai déjà fait à dire « c'est bon, elle a dit le bon mot » quoi.
81. E : D'accord.
82. ILS 1 : Mais du coup, je n'interromps pas le discours.
83. E : Oui, tu n'interromps pas.
84. ILS 1 : C'est fluide en fait.
85. E : Un peu sur le côté comme…
86. ILS 1 : Oui.

87. **E : Et dernière question : comment vous gérez le rythme de l'interprétation ? Là je sens qu'il y a quand même énormément d'échanges, visuels. Mais est-ce qu'il y a des moments où vous l'arrêtez pour dire « non, je n'ai pas fini », ou des choses comme ça ? Comment vous faites ?**
88. ILS 1 : Moi je sais que je l'interromps en disant « attends, reviens en arrière », quand j'ai loupé des informations. Après moi j'ai moins de décalage que [ILS 2]. [ILS 2] toi tu as… elle a beaucoup plus de décalage que moi. Et je sais qu'il y a des moments où j'ai vu [ILS 2] faire comme ça (paume tendue devant, genre « stop ») à [l'orateur], le temps qu'elle finisse. Elle met sa main devant elle pour montrer à [l'orateur] qu'elle n'a pas terminé, donc [l'orateur] la regarde, et là il voit qu'elle bouge les lèvres, et quand elle a terminé, il recommence. Ça tu l'as déjà fait.
89. ILS 2 : Oui, ça m'est arrivé aussi, par exemple, de dire, de finir ma phrase et de faire le signe sous forme de question. Par exemple, tout à l'heure, là, quand il a dit, « oui, quand fait ça dans telle culture », je dis « dans une autre culture, dans un autre coin du monde, on fait ça ». Et après je fais « [culture]+[où] ?», et après il me redonne le signe que j'ai loupé, et du coup, je raccroche. Donc parfois il y a ça aussi qui régule. Mais après, c'est très particulier, parce qu'avec [l'orateur], on peut se permettre beaucoup de choses. On peut vraiment parler de connivence, hein, de…
90. ILS 1 : Oui. Ça fait longtemps qu'on traduit pour lui.
91. ILS 2 : C'est la troisième année.

92. **E : Parfait ! Depuis combien de temps travaillez-vous ensemble (rires), et à quelle fréquence ?**
93. ILS 1 : [L'orateur], c'est la troisième année qu'on traduit ses cours.
94. E : D'accord.
95. ILS 1 : Et donc ses cours, c'est trois à quatre mois dans l'année, une fois par semaine, les vendredis. Et en plus de ça, on a traduit toute la préparation de l'exposition au Panthéon…
96. ILS 2 : Depuis janvier jusqu'à…
97. ILS 1 : L'année dernière, toute l'année en fait. De janvier à…
98. ILS 2 : Octobre.
99. ILS 1 : Octobre. On est encore un peu dedans, parce qu'il y a le bilan. Oui, du coup on n'a jamais trop décroché et… Oui, donc trois ans, ça fait trois ans. Il y a trois ans on a commencé à travailler pour lui. Et le cours là, ça fait la troisième année.

100. Et du coup, est-ce que entre vous trois, il y a des codes qui ont été mis en place, est-ce que ça s'est fait de manière inconsciente, est-ce que vous avez décidé « quand je fais ça, ça veut dire ça », ou bien c'est vraiment une compréhension… ?
101. ILS 1 : Non c'est vraiment…
102. ILS 2 : C'est par ajustement.
103. Oui. On n'a pas décidé, on s'est pas mis d'accord sur certaines choses. Mais c'est par l'usage en fait. On a appris à se connaître, du coup c'est pour ça que c'est fluide.

**104. E : Est-ce que ça a évolué par rapport au début, il y a trois ans, et de quelle manière ?**

105. ILS 2 : Il y a trois ans, déjà on était ultra stressées par le fait… par l'enjeu, en fait, de traduire son cours. Moi je me souviens qu'on avait préparé mais comme des… J'avais lu tout son livre biographique là des grands Sourds, j'avais regardé chaque cours. Après c'est vrai que l'année dernière, en était en plein dedans avec le Panthéon, donc tout avait un lien. Donc il y a des choses qu'on a… On a fait vraiment le lien entre des éléments historiques qu'on n'avait pas compris l'année d'avant, et qu'on a bien cernés à ce moment-là. Donc si, il y a clairement eu une évolution, et il y a clairement aussi un relâchement de la tension qu'on y met. C'est-à-dire que moi, personnellement, je suis beaucoup moins stressée. Maintenant, c'est vrai que le pendant, c'est d'être un peu plus démobilisée, donc des fois j'arrive un peu plus à la cool. Mais sinon, c'est quand même plus agréable de traduire avec le temps.
106. ILS 1 : Oui, c'est hyper positif en fait. Le fait de travailler ensemble pendant longtemps, sur les mêmes choses. L'effet pervers que ça peut avoir, c'est par exemple la semaine dernière c'était le premier cours, et en fait, c'est exactement les mêmes supports de cours que l'année dernière. Cette année, il n'a pas changé, alors que les deux premières années, il avait changé un petit peu. Cette année, il n'a pas changé, et du coup, ben, t'arrives à ne plus savoir quoi préparer, parce qu'en fait c'est des cours que tu as déjà préparés. Et en fait, du coup, on n'avait pas trop préparé la semaine dernière, et en fait on s'est rendu compte que si, il fallait quand même un peu préparer finalement. Mais c'est bien, parce que du coup, on s'en rend compte, quoi. Et on s'en est rendu compte sur le premier cours, donc ça va. Et après, je trouve qu'on n'a pas été trop démobilisées en termes d'attitude. Tu vois, on n'arrive pas comme ça…
107. ILS 2 : En retard…
108. ILS 1 : Oui, en retard, ou à partir de la salle à un moment donné, enfin… On reste quand même assez, je trouve, professionnelles, dans la prestation.
109. ILS 2 : C'est plus, démobilisées, je veux dire dans le sens où le stress que tu avais la première année, tu le sens moins maintenant, donc…
110. ILS 1 : Oui.
111. ILS 2 : Tu vas plus euh… Disons que si tu as moins préparé, tu ne le vis pas comme étant un drame.

**112. E : D'accord. Du coup, là, comment vous l'avez préparé ? Je ne suis plus dans l'ordre, mais comment…**

113. ILS 1 : Alors moi, j'ai repris son support de cours de l'année dernière.
114. E : Il vous l'avait renvoyé en disant « ce sera le programme d'aujourd'hui » ?
115. ILS 1 : En fait, avant les cours, je ne sais plus quand, il y a longtemps !
116. ILS 2 : Il y a longtemps oui.
117. ILS 1 : Je ne sais pas, janvier ou décembre, il nous a envoyé le mail avec le support de cours, avec tous les cours, et en disant « cette année, je ne vais pas les changer ». Donc du coup j'ai ouvert le deuxième, enfin le troisième cours, puisque les deux premiers étaient faits en un seul, sur le Moyen-Age, et j'ai relu toutes les diapos, j'ai re-regardé… en fait, j'ai gardé toutes mes notes aussi l'année dernière, qui sont très brouillons mais voilà, il y a quand même des notes. Et on s'est filmées aussi sur beaucoup de signes durant les deux dernières années, donc on a tout un…

118. ILS 2 : Tous les signes.
119. ILS 1 : Tous les signes dans le drive. Et [ILS 2] tu les as rangés. J'ai vu que tu les avais rangés par cours.
120. ILS 2 : Oui, par cours.
121. ILS 1 : Ce n'était pas fait avant. J'ai vu ça. (rires) C'est très bien.
122. ILS 2 : Oui, par cours. Du coup, comme ça, on retrouve un petit peu sur le PowerPoint.
123. ILS 1 : Même si parfois ça se recoupe, donc il faut regarder un peu partout, mais du coup, c'est rangé par cours. Donc moi j'ai et le PowerPoint, et mes notes de l'année dernière, et les signes qui sont dans le cours – dans le drive. Et bien sûr, ce que je ne fais plus mais que je faisais les années d'avant, c'était relire sur le livre de [l'orateur] là, Dictionnaire des Grands Sourds de France, avant, moi, dès qu'il parlait d'un personnage, je relisais sa biographie en fait. Et ça, maintenant, je n'en ai plus trop besoin parce que je les connais bien. Notamment avec l'expo, là c'était vraiment sur des personnages en particulier, donc du coup on les a bien abordés. Donc ça, je ne le fais plus, par exemple. J'ai enlevé un élément de prépa.
124. E : Et est-ce qu'il vous a envoyé des vidéos, par exemple, en disant « tel signe, j'utilise », ou…
125. ILS 2 : Ça s'est fait au fur et à mesure. C'est qu'en fait, tout le lexique qu'on a, c'est des signes qu'on a notés sur un papier, et qu'on refilmait après, chez nous en rentrant.
126. ILS 1 : Le premier cours, c'était bancal, parce qu'il faisait le signe, et après il épelait, ou il notait le nom, pour qu'on l'ait, donc ça, au fur et à mesure on les a notés.
127. E : Le premier cours il y a trois ans, tu veux dire.
128. ILS 1 : Oui, voilà. Maintenant il n'a plus besoin de…
129. ILS 2 : On les a direct.
130. E : Et quand c'est tout le vocabulaire propre au Moyen-Age par exemple, le seigneur, le blason, le machin…
131. ILS 2 : C'est ça. C'est de la collecte. Et puis en plus, je traduisais aussi des cours d'histoire, pour des élèves quand j'étais en institut, donc j'avais un dictionnaire des signes du Moyen-Age, et il y a plein de choses qu'il reprend lui. Donc il y a une culture de la préparation qui a été faite sur plusieurs années de pratique d'interprétation. Et en fait, tu te rends compte que la prépa, ce n'est pas juste la prépa du papier qu'on te donne : si tu prépares tout ce que tu traduis, tu fais des passerelles entre tout. Et du coup, parfois, de la prépa que tu as l'impression de ne pas avoir forcément mobilisée ou utilisée beaucoup, tu vas le retrouver sur un cours et te dire « ah tiens, ça je le sais ». Parce que je traduis des cours d'histoire de l'art aussi, et tu as plein de choses en lien avec le Moyen-Age, avec l'histoire, avec les signes qui sont là-dedans, et tu te rends compte que traduire, ce n'est pas juste à un moment T, c'est vraiment tout un domaine que… donc c'est ça la prépa aussi.

**132. E : D'accord. Très intéressant. Est-ce qu'il y a des codes que vous utilisez entre vous trois que vous n'utilisez pas avec d'autres personnes ?**

133. ILS 2 : Je ne pense pas des codes, mais c'est plus des petites touches d'humour, par exemple. Des petits moments informels où je vais plus me permettre avec lui qu'avec d'autres. Mais ce ne sont pas des codes.
134. E : Ça ne va pas être pendant l'interprétation. Ça va plus être votre relation.
135. ILS 2 : Oui. Voilà, c'est ça.
136. ILS 1 : On peut se permettre de rigoler de nos erreurs avec lui. Enfin, tu vois l'histoire du rugby, on en a rigolé à un moment donné.
137. E : Pendant la pause, oui.
138. ILS 1 : Et ça, on ne pourrait pas le faire avec d'autres Sourds. Je pense qu'on s'en voudrait un peu plus de ne pas l'avoir eu du premier coup et de l'avoir fait répéter. Donc oui, on se permet plus ça. Mais du coup on est plus à l'aise.
139. ILS 2 : Oui, c'est clair !

140. ILS 1 : C'est une relation dans laquelle on est plus à l'aise. Mais par contre, [l'orateur], ce n'est pas un pote à l'extérieur non plus. Tu vois, il y a des interprètes qui traduisent pour des potes. Je pense que la relation est différente. Ça reste une relation professionnelle.
141. ILS 2 : On a une relation professionnelle avec lui, et que professionnelle.
142. ILS 1 : Et il est hyper pro avec nous.
143. E : Oui, et par exemple de demander aux étudiants d'envoyer leur exposé avant pour les interprètes, et de dire « moi je ne vais pas le lire, mais c'est pour que vous puissiez préparer »…
144. ILS 2 : Oui, c'est clair. Et puis il y tient, donc il le rappelle sans arrêt, il les réprimande si jamais… enfin, oralement hein. Il leur dit « ah, vous n'avez pas envoyé à l'interprète, ce n'est pas bien ».

**145. E : Et alors, dernière question, c'est une question subsidiaire, que j'ai rajoutée pendant l'entretien. Sur votre carnet, qu'est-ce que vous avez noté par exemple aujourd'hui ?**

146. ILS 1 : Moi j'ai noté le vocabulaire, et j'ai noté aussi…
147. ILS 2 : Des commentaires aussi.
148. (Les interprètes sortent leur carnet.)
149. E : Juste pour avoir une idée pour aujourd'hui, parce que je sais, entre la gestion de l'horaire, les mots de vocabulaire ou petites remarques…
150. ILS 1 : Alors moi j'ai noté les choses sur lesquelles je me posais des questions, notamment le signe [préjugé], ça m'a toujours posé question, je n'arrive jamais à le signer, et là il est sorti, et du coup je me suis dit « tiens, il faut que je le note pour y réfléchir ». Voilà, c'est tout.
151. E : D'accord.
152. ILS 1 : Après, j'ai noté les signes qu'il faut qu'on filme parce qu'on ne les a pas encore, comme [lutte], [Jeanne d'Arc], [antiquité]/[antiquité greco-romaine], je ne suis pas sûre qu'on ait fait la différence dans le cours.
153. ILS 2 :On regardera dans le drive.
154. ILS 1 : Voilà. Et après, j'ai noté des choses aussi. Moi sur mon français non, parce que comme je suis en trad je ne me rends pas compte, mais des fois sur [ILS 2] où elle… tu as parlé de « religion viking » et du coup je ne savais pas si c'était vraiment une religion, le viking.
155. ILS 2 : Je ne suis pas…
156. ILS 1 : J'ai noté « religion viking » avec point d'interrogation.
157. ILS 2 : Et pourtant, je lui ai demandé. Je lui ai dit « mais c'est vraiment religion viking ? ».
158. ILS 1 : Est-ce que c'est religion viking ?
159. ILS 2 : Moi je pense que ça doit être du culte viking, peut-être…
160. ILS 1 : Oui ou alors culture viking ?
161. E : Ou alors religion des Vikings ?
162. ILS 2 : Il a dit [religion]+[viking]. [Viking] (elle fait le signe en même temps). Oui. Je ne sais pas.
163. ILS 1 : Je ne sais pas.
164. ILS 2 : Il y a des approximations comme ça où tu te dis…
165. ILS 1 : Oui… Et des mots pour moi aussi pour pouvoir les réutiliser… A un moment donné, il montrait toutes les couronnes, en parlant de niveau. Mais en fait le mot « niveau », « niveau » et notamment « niveau social », ça ne me convenait pas, mais il n'y avait que lui qui venait. Du coup après je me suis dit « ah tiens, on pourrait dire « rang », le « rang » ». Donc du coup après j'ai noté ça pour moi, pour avoir le mot français en fait. Le « pleureur professionnel » aussi que je n'aurais jamais eu si [ILS2] ne l'avait pas traduit. « Dynastie » aussi, mais ça c'est parce que c'est des mots… ce ne sont pas des signes que je veux noter, c'est des mots que je veux utiliser et qui ne me

viennent pas naturellement. Il y a aussi « milieu urbain »/ « milieu rural », parce qu'à un moment tu as dit « milieu urbain », et après tu n'avais pas…

166. ILS 2 : Oui, j'ai fait « en campagne »
167. ILS 1 : Tu as fait « milieu de la campagne » (rires) et je me suis dit « attends, comment on dit déjà ? ah oui, « rural » ». Donc ça c'est des situations où tu te dis « faut que ça devienne un automatisme ». Et j'ai noté « latin »/ « romain » aussi parce qu'il fait [latin] comme [romain], et c'est hyper perturbant, parce qu'après je ne savais plus s'il disait « latin » ou s'il disait, s'il parlait…
168. ILS 2 : l'empire romain…
169. ILS 1 : S'il parlait de l'empire romain, donc c'était très… Voilà. Mais c'est que des mots que je note, ce ne sont pas des…
170. ILS 2 : Moi, aujourd'hui, je n'ai carrément rien noté. J'ai noté « Jeanne d'Arc » comme ça (petit dessin du signe, comme LGBT). Et là tu m'as juste dit que tu me « reprends à 30, comme ça on fera 10+10 et on repart sur des 15 pile ».
171. ILS 1 : Oui. (rires)
172. ILS 2 : Voilà. En fait aujourd'hui, je crois que je n'avais pas… d'habitude je note beaucoup plus de choses, mais là je n'avais pas… non. J'étais très mobilisée sur les relais qui n'étaient pas les miens aussi donc… Oui. Non mais généralement, elle note beaucoup plus de choses que moi. (rires)
173. ILS 1 : J'en note moins que les années précédentes.
174. ILS 2 : D'où les feuilles, tu vois.
175. ILS 1 : Voilà. Ça c'est les cours de l'année dernière.
176. E : Ah oui !
177. ILS 1 : Mais tu vois, c'est le bordel quoi. C'est un peu difficile de s'y retrouver. (Elle montre un gros paquet de feuilles pliées en deux) (rires). Voilà, avec des mots écrits partout.

**178. E : Est-ce que vous avez une chose à ajouter, personnellement, sachant que le thème, vous l'aviez bien compris, c'était la collaboration, le travail d'équipe, dans l'interprétation vers le français. Est-ce que vous aviez envie d'ajouter quelque chose ?**

179. ILS 2 : Eh bien en fait, sur le thème de la collaboration, je pense qu'il y a des prestations qu'on ne peut pas faire avec n'importe qui non plus. C'est-à-dire que je sais que ça m'est déjà arrivé de faire des binômes avec des interprètes avec qui je n'ai pas la même façon de travailler, ou pas du tout le même rythme, ou des choses comme ça, et c'est extrêmement fatigant. Donc en fait, je trouve que la collaboration passe aussi énormément sur, à la base, est-ce qu'on s'entend bien, en tant qu'interprètes. Pas forcément en tant que personnes. Tu vois, il y a des gens avec qui on travaille bien, mais on ne s'entend pas extrêmement bien. Mais je trouve que ce n'est pas seulement une question de technique de pilotage, ou de technique de « on t'apprend à être comme ça donc quand tu réagis comme ça… », c'est vraiment une alchimie qui est très fine, et qui peut être très bancale si jamais il manque un élément. Voilà.
180. ILS 1 : Et peut-être en termes de contexte pour toi : on travaille quand même pas mal notre français. Je ne sais pas si d'autres interprètes le travaillent autant. Enfin, le travaillent autant, ce n'est pas pour… Mais on a fait une formation là, il n'y a pas longtemps, avec [Unetelle] qui teste une formation. Elle n'est pas officielle. Mais du coup on a passé toute une journée avec elle, pour travailler les techniques d'interprétation vers le français, comment améliorer notre français… Ça c'est un contexte aussi à prendre en compte, c'est quelque chose qu'on travaille, en fait.
181. E : D'accord. C'est quoi comme formation, si ce n'est pas indiscret ?
182. ILS 1 : Là c'était plus sur comment analyser un discours en langue des signes pour nous permettre d'avoir un meilleur français. En résumé.
183. D'accord. Donc c'est travailler à la source, déjà sur la réception ?
184. ILS 2 : Oui.

185. E : Donc un discours en langue des signes, comment analyser un discours en langue des signes ?
186. ILS 2 : Oui, après c'est donner des outils, pour pouvoir comprendre bien dans quoi tu te positionnes, quel type de discours c'est, quel type de locuteur c'est, quels sont les enjeux de la situation, pour pouvoir après mieux traduire. C'est ça, en gros.
187. ILS 1 : C'est une formation qu'elle veut proposer plus tard, enfin ouvrir à des interprètes, et qu'elle testait là pour voir le format, si c'était adapté, etc.
188. ILS 2 : Oui. Sur une journée, elle voudrait faire ça. Ou deux.
189. E : D'accord.
190. ILS 1 : Et on a fait une formation sur la voix, aussi, avec [Unetelle], qui est interprète et chanteuse. C'était deux jours.
191. ILS 2 : Oui, c'était un weekend.
192. ILS 1 : Deux jours, avec l'AFILS, donc c'était travailler sa voix. Donc là c'était pas vers le français, mais c'était quand même le placement de ta voix, et tout ça.
193. E : D'accord. Cool ! Eh bien merci beaucoup !
194. ILS 1 : Ben de rien !
195. ILS 2 : De rien !

Question supplémentaire envoyée par email ensuite :

**196. E : Aviez-vous un objectif particulier pour ce cours ? Quel était l'enjeu, pour vous ?**

197. ILS 2 : j'avais comme objectif de réussir davantage ce cours au niveau de mon interprétation. Je n'avais pas préparé assez le précédent et j'ai senti des hésitations inconfortables. J'avais envie cette fois-ci de me sentir confiante et transmettre un message plus clair.
198. ILS 1 : Apporter plus de précisions et de clarté dans ma trad. Le premier cours est toujours inconfortable car on ne connait pas la classe et les étudiants n'ont pas non plus l'habitude d'avoir des interprètes dans ce sens là. Donc pour le deuxième cours je souhaitais que les échanges soient également plus fluides que lors du premier cours.

## Annexe 3 – Résultats du questionnaire aux étudiant.e.s

Sur 11 étudiant.e.s présents au cours, 9 ont répondu au questionnaire.

1. **Etes-vous sourd.e ou entendant.e ?**

9 sur 9 ont répondu : entendant.e

2. **Est-ce que la présence d'interprètes a changé quelque chose pour vous par rapport à vos cours habituels ?**

6 ont répondu oui, 3 ont répondu non

**3. Si oui, quoi ?**

a. Cela n'a rien changé car nous comprenons le cours même si notre prof ne nous parle pas directement, car les interprètes nous expliquent bien. (l'étudiant.e avait répondu non à la question précédente)
b. Oui car on comprend ce que le prof veut dire bien qu'il n'entende pas et il comprend ce que nous disons grâce à l'aide des interprètes. Nous comprenons ce qu'il veut nous dire et ce que nous voulons lui dire.
c. Car cela me permet moi voulant être interprète en langue des signe de voir comment cela se passe, voir la pratique. Et à la différence d'un professeur entendant, cela nous permet de participer et comprendre plus facilement le cours.
d. Beaucoup plus de sensibilité sur la LSF et je porte une attention particulière car je vais me spécialiser dans la LSF pour l'enseignement.
e. Oui, car on m'apprend mieux le cours et cela est un changement lié aux autres cours, et on apprend comment sont les cours quand le prof signe. Je trouve cela impressionant.
f. C'est pour moi, quelque peu difficile au niveau des interprétations d'émotions. Le fait de comprendre ce que vous dites avec un décalage en est la « cause ». Rien de grave au contraire, cela me donne envie d'apprendre à signer.
g. La concentration, sur le fait d'écouter les interprètes et regarder l'enseignant et écrire.

## Annexe 4 – Questions posées à l'orateur (par email)

**Questions spécifiques**

1. **Aviez-vous des attentes vis-à-vis des interprètes ? Si oui, lesquelles ?**

La première, c'est que je leur fasse confiance dans l'interprétation, ce qui veut dire une exigence de qualité. En effet, comme je tiens à ce que mon discours passe comme il faut, il faudra que l'interprète puisse aussi hausser son vocabulaire au niveau du mien.

2. **Observez-vous des impacts, positifs ou négatifs, de l'interprétation sur votre cours, par rapport à un cours sans interprètes ?**

Il y en a un au moins. Dans un cours sans interprète, cela se passe directement, de façon fluide, sans me soucier si le message passe bien. Alors qu'avec un interprète, je dois veiller sans cesse à ce que ce soit le bon message. Cela ralentit un peu le cours.

3. **Contrôlez-vous l'interprétation (par exemple par lecture labiale de certains mots clés) ?**

Plusieurs, la lecture labiale, oui, et aussi, mes attendus dans les réactions de celles/ceux qui m'écoutent. Il y a plusieurs éléments combinés entre eux.

4. **Comment percevez-vous les réactions de la classe ? Voyez-vous une différence entre étudiant.e.s sourd.e.s et étudiant.e.s entendant.e.s ?**

Disons que les sourds sont nettement plus expressifs, et participent volontiers aux discussions, les entendants sont nettement plus passifs, et donc souvent inexpressifs, d'où ma tendance à jouer avec les expressions, les références aux films etc… pour les réveiller.

**Les questions qui suivent ont également été posées aux ILS :**

5. **Quel était votre objectif principal aujourd'hui ?**

Mon objectif était de montrer la situation des sourds aux XVe - XVIIIe siècles. Cela me semble atteint.

6. **Depuis quand travaillez-vous ensemble ? A quelle fréquence ?**

Cela fait quasiment trois-quatre ans que l'on a commencé ensemble. La première, c'est lors d'une conférence au musée de Cluny, cela s'est construit depuis. Actuellement, c'est au moins

une fois par semaine, lors de mes cours. La régularité est nécessaire pour que l'on puisse faire passer le message de plus en plus facilement.

7. **Avez-vous mis en place des codes de collaboration ? Si oui, lesquels ?**

Oui, des moyens visuels, je complète avec ce que j'écris au tableau, car je ne suis pas très patient en dactylologie.

8. **Ont-ils évolué depuis le début de votre collaboration ? Si oui, pourquoi ?**

La préparation préalable devient moins lourde, c'est juste des ajustements mineurs. Cela devient bien plus simple car on se comprend facilement.

9. **Y'a-t-il d'autres gestes, mimiques, etc. que vous connaissez chez l'un et l'autre, et qui vous font changer quelque chose (votre rythme par exemple) ?**

Hmmm, quand je vois le visage des interprètes se concentrer plus, je ralentis mon discours.

10. **Est-ce que ce sont des codes que vous utilisez avec d'autres personnes ou seulement entre vous 3 ?**

Je ne pense pas.

11. **Comment avez-vous préparé l'intervention ?**

Je leur ai envoyé mon ppt de cours, avec des explications et documents. Cela fait trois ans.

12. **Et enfin, avez-vous d'autres commentaires à apporter sur le fait de travailler avec des interprètes ?**

Ce qui est crucial, c'est la spécialisation de l'interprète qui permet d'apporter une qualité accrue dans l'interprétation. Il faudrait des interprètes spécialistes dans un tel ou tel domaine pour que cela facilite encore plus les échanges.

## Annexe 5 – Conventions de retranscription du cours signé interprété

| | |
|---|---|
| « moine » | mot prononcé en français |
| MOINE | représentation en français d'un signe LSF lexicalisé (signé et labialisé) |
| BIEN-SÛR | plusieurs mots français représentés par un seul signe en LSF |
| T.O.U.R. | mot dactylologié en LSF |
| e.f. | expression faciale |
| lab. | labialisation |
| (hochement) | indication contextuelle (mouvement, regard, pause, etc.) |
| / | indique une rupture dans la phrase, soit par un regard, soit par un changement de sujet |

Les retranscriptions ci-après présenteront plusieurs lignes, à la manière d'une partition. Etant donné le nombre d'éléments suivis, pour leur donner plus de lisibilité, nous avons attribué un code à chaque élément (colonne de droite ci-dessous).

| | | |
|---|---|---|
| **Orateur** | **Signes** | **OS** |
| | *Regard* | *OR* |
| | *Pointage* | *OP* |
| | *Collaboration* | *OC* |
| **ILS 1** | **Interprétation** | **I1I** |
| | *Collaboration Orateur* | *I1CO* |
| | *Collaboration ILS* | *I1CI* |
| **ILS 2** | **Interprétation** | **I2I** |
| | *Collaboration Orateur* | *I2CO* |
| | *Collaboration ILS* | *I2CI* |
| **Divers** | | D |

## Annexe 6 – Retranscription extrait n°1 (57 secondes)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | **OS** | **lab. «là» JUSTEMENT INTERESSANT PARCOURS PENDANT** |
| 2 | *OR* | *(tableau…)(classe……)(ILS……..)(classe……..)* |
| 3 | *OP* | *tableau tableau* |
| 4 | **I1I** | **«Alors c'est un parcours** |

| | | |
|---|---|---|
| 5 | **OS** | **MOYEN-AGE FIN (pause……) BON FEMME** |
| 6 | *OR* | *(classe……..)(ILS……)(classe)(tableau…)(classe……..)* |
| 7 | *OP* | *tableau* |
| 8 | **I1I** | **très intéressant.» «C'est à la fin du Moyen-Age.»** |

| | | |
|---|---|---|
| 9 | **OS** | **SOURDE OFFICIEL VRAI SOURDE SON ENTERREMENT** |
| 10 | *OR* | *(classe……..)(ILS…….)(tableau)(ILS)(tableau……..)* |
| 11 | *OP* | *tableau image au tableau* |
| 12 | **I1I** | **« Donc cette femme est sourte… est sourde, vraiment sourde. On… on** |

| | | |
|---|---|---|
| 13 | **OS** | **SON ENTERREMENT LA-BAS ECOSSE** |
| 14 | *OR* | *(ILS..)(classe……..)(ILS……)* |
| 15 | *OP* | *tableau* |
| 16 | *OC* | *ECOSSE (sans lab.)* |
| 17 | **I1I** | **voit ici où est-ce qu'elle a été enterrée : en Ecosse. »** |
| 18 | *I1CO* | *(pointe vers le tableau)* |

| | | |
|---|---|---|
| 19 | **OS** | **(pause) SON PAPA ROI ECOSSE (pause……) lab. « ok ? »** |
| 20 | *OR* | *(classe)(tableau)(classe…….)(ILS……..)(classe……..)* |
| 21 | *OP* | *tableau* |
| 22 | **I1I** | **« Et son père était le roi d'Ecosse. »** |

| | | |
|---|---|---|
| 23 | **OS** | **SA SŒUR (pause…….) EPOUSÉ QUI ? / FUTUR ROI LOUIS ONZE** |
| 24 | *OR* | *(tableau)(classe)(ILS……..)(classe……)(ILS….)* |
| 26 | *OP* | *tableau* |
| 27 | **I1I** | **« Sa sœur… » «a épousé le futur roi Louis…** |

| | | |
|---|---|---|
| 28 | **OS** | **(pause……..) VOUS CONNAÎT LOUIS ONZE (pause……..)** |
| 29 | *OR* | *(ILS……..)(classe……...)(ILS……..)(classe)* |
| 30 | *OC* | *ONZE* |
| 31 | **I1I** | **… XI » « Vous connaissez Louis XI »** |
| 32 | *I1CO* | *(plisse les yeux) (cligne des yeux)* |
| 33 | *I2CO* | *(hochement)* |
| 34 | *I2CI* | *ONZE* |

| | | |
|---|---|---|
| 35 | **OS** | **PEUT M-EXPLIQUE QUI LUI (pause……)** |
| 36 | *OR* | *(classe…..)(ILS……..)(classe……..)(ILS……..)(classe……)* |
| 37 | *OC* | *(sourire……..)* |
| 38 | **I1I** | **OUI « Qui peut m'expliquer qui était** |
| 39 | *I1CO* | *( pointe) (pointe)* |
| 40 | *D* | *Réponse étudiant* |

| | | |
|---|---|---|
| 41 | **OS** | **(pause……)** |
| 42 | *OR* | *(classe……)(ILS……)(classe……..)(ILS……)* |
| 43 | *OC* | *(sourire……)(rigole……)* |
| 44 | **I1I** | **Louis XI ? »** |
| 45 | *I1CO* | *(sourire)* |
| 46 | *I2CO* | *(sourire)* |

| | | |
|---|---|---|
| 47 | **OS** | **ALORS QUI LOUIS ONZE QUI ALORS ? (pause……)** |
| 48 | *OR* | *(classe……..)(ILS……..)(classe……)* |
| 49 | **I1I** | **« Qui est Louis XI ? »** |

| | | |
|---|---|---|
| 50 | **OS** | **main G proforme personne + LOUIS ONZE SON (vers la proforme) PAPA QUI ?** |
| 51 | *OR* | *(classe……..)(ILS….)* |
| 52 | **I1I** | |

| | | |
|---|---|---|
| 53 | **OS** | **(pause……)** |
| 54 | *OR* | *(ILS……)(grammaire……)* |
| 55 | *OP* | *proforme personne extérieure* |
| 56 | *OC* | *main G proforme + LOUIS ONZE* |
| 57 | **I1I** | **« Euh….. »** |

| | | |
|---|---|---|
| 58 | **OS** | **INTERNET, ALLEZ** |
| 59 | *OR* | *(classe……..)(ILS……)(classe……..)(ILS……)* |
| 60 | *OP* | *proforme* |
| 61 | *OC* | *PAPA SON QUI (pause……..) (sourire)* |
| 62 | **I1I** | **« C'est le père de qui, Louis XI ? »** |
| 63 | *I2CI* | *« c'est le père de… » (hochement)* |

| | | |
|---|---|---|
| 64 | **OS** | |
| 65 | **I1I** | **« Allez, cherchez sur internet ! »** |
| 66 | *I1CO* | *(sourire)* |

## Annexe 7 – Retranscription extrait n°2 (53 secondes)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | **OS** | **NON+lab. "par"+CHEVALIER LUI VÊTEMENTS COUCHE FER ARMURE POIDS** |
| 2 | *OR* | *(grammaire……)(classe……)(grammaire…..)(classe...)* |
| 3 | **I2I** | **« Un chevalier…» « … il avait** |
| 4 | *I2CO* | *(main G ouverte sur* |
| 5 | **OS** | **20 KILO (pause) PREMIEREMENT** |
| 6 | *OR* | *(ILS……..…)(classe……...* |
| 7 | *I1CI* | *(hochement de tête) (note quelque chose dans* |
| 8 | **I2I** | **son armurerie euh… » « …qui pesait 20 kg » « …déjà »** |
| 9 | *I2CO* | *la table)(main G sur le torse)* |
| 10 | **OS** | **PERSONNE POIDS CORPS POIDS COMME PERSONNE COSTAUD RUGBY** |
| 11 | *OR* | *classe……..)(grammaire)(classe…….....* |
| 12 | *I1CI* | *son carnet……* |
| 13 | **I2I** | **« Donc euh déjà une personne avec son poids normal euh…euh… »** |
| 14 | *I2CO* | *POIDS* |
| 15 | **OS** | **ELLE PERSONNE RUGBY MEME RUGBY *(pause)*** |
| 16 | *OR* | *classe……..)(ILS……)* |
| 17 | *OC* | *RUGBY + mime* |
| 18 | *I1CI* | *……..)* |
| 19 | **I2I** | **« Donc c'est euh… »** |
| 20 | *I2CO* | *Config RUGBY sans labialisation* |
| 21 | **OS** | |
| 22 | *OR* | *ILS……..* |
| 23 | *OC* | *le rugbyman qui porte le ballon + RUGBY R.U.G…G.B.Y+ lab. « rugby »* |
| 24 | **I2I** | |
| 25 | *I2CO* | *(garde les mains en l'air, configuration RUGBY……)* |
| 26 | **OS** | |
| 27 | *OR* | *ILS……..* |
| 28 | *OC* | *R.G..U.G.B.Y. lab. « R, U, gby » RUGBY* |
| 29 | *I1CI* | *Souffle « ruby » « ruby » (se penche en avant)* |
| 30 | **I2I** | **(à voix basse) « ru de… ru de by, rugy ? »** |
| 31 | **OS** | |
| 32 | *OR* | *ILS……..* |
| 33 | *OC* | *R.U.G.B.Y. + lab. « R, U, G, B, Y »* |
| 34 | *I1CO* | *R.U.B..* |
| 35 | *I1CI* | *chuchote « rudy »* |
| 36 | **I2I** | |
| 37 | *I2CO* | *COMPRENDS PAS* |
| 38 | *I2CI* | *(corps vers ILS 1) chuchote « oui mais je comprends pas » (regarde ILS 1) « Rudy* |
| 39 | **OS** | |
| 40 | *OR* | *ILS……..* |
| 41 | *OC* | *HOMME PERSONNE RUGBY HOMME RUGBY* |
| 42 | *I1CO* | *(moue interrogative) (commence à dactylologier R.)* |
| 43 | **I2I** | |
| 44 | *I2CI* | *c'est quoi ? »* |

| | | |
|---|---|---|
| 45 | **OS** | |
| 46 | *OR* | *ILS……..* |
| 47 | *OC* | *R.U.G.B.Y + lab. « R, U, G, B, Y » (sourire)* |
| 48 | *I1CO* | *(rigole……* |
| 49 | **I2I** | |
| 50 | *I2CO* | *OUI + « mais » de la tête + CONNAIS-PAS* |
| 51 | *I2CI* | *chuchote « ah oui mais Rugy je connais pas »* |

| | | |
|---|---|---|
| 52 | **OS** | |
| 53 | *OR* | *ILS……..* |
| 54 | *OC* | *moue « bah alors » SPORT FOOTBALL AUTRE (sourire) (rigole)* |
| 55 | *I1CO* | *rigole……..)* |
| 56 | *I1CI* | *chuchote « ah rugby ! »* |
| 57 | **I2I** | |
| 58 | *I2CO* | *« Ah rugby ! » + PARDON* |

| | | |
|---|---|---|
| 59 | **OS** | |
| 60 | *OR* | *ILS……..* |
| 61 | *OC* | *PI (« comme ») LUI COSTAUD MÊME RUGBY* |
| 62 | *I1CO* | *(rigole……)* |
| 63 | **I2I** | **« Ah pardon »** |
| 64 | *I2CO* | *PARDON « ah pouhhhhh » SPORT NON (non de la tête)* |

| | | |
|---|---|---|
| 65 | **OS** | |
| 66 | *OR* | *ILS……)* |
| 67 | *OC* | *(geste de la main «c'est pas grave») (rigole) («non» de la tête)(rigole)* |
| 68 | **I2I** | |
| 69 | *I2CO* | *«j'étais pas» RACCROCHE (rigole) «oui c'est comme…»* |

| | | |
|---|---|---|
| 70 | **OS** | **Lab. «voilà» PERSONNE COSTAUD PHYSIQUE MÊME RUGBY** |
| 71 | *OR* | *(classe……..)(ILS)(classe……..)(ILS)(classe……..)* |
| 72 | *OC* | |
| 73 | *I1CI* | *(regarde la table et sourit……)* |
| 74 | **I2I** | **«Donc pardon excusez-nous, c'est... il y a eu un problème au niveau de...** |
| 75 | *I2CO* | *(regard vers la classe) MOI BASCULE* |

| | | |
|---|---|---|
| 76 | **OS** | **(pause…)(mime l'homme costaud)** |
| 77 | *OR* | *(ILS……)(classe……)(ILS……)* |
| 78 | *OC* | *(sourire……)* |
| 79 | *I1CI* | *(regard sur la table……)* |
| 80 | **I2I** | **du euh... du physique, euh, pardon du physique, n'importe quoi. Au niveau du** |
| 81 | *I2CO* | *CORPS (tape dans ses mains)(mains sur les yeux……..)* |

| | | |
|---|---|---|
| 82 | **OS** | |
| 83 | *OR* | *(ILS……)* |
| 84 | *OC* | *(rigole……..) (hochement)* |
| 85 | *I1CI* | *(regard sur la table……)* |
| 86 | **I2I** | **euh de... de l'interprétation.» «Donc il parlait de... des chevaliers qui avaient** |

| | | |
|---|---|---|
| 87 | **OS** | **lab. « ok ? » (mime l'homme costaud) CASQUE** |
| 88 | *OR* | *(ILS……)(classe……)* |
| 89 | *I1CI* | *(regard sur la table)(rigole……..)* |
| 90 | **I2I** | **un physique de rugbyman. » « Donc assez** |
| 91 | *I2CO* | *CORPS (rigole)* |

| | | |
|---|---|---|
| 92 | **OS** | **ARMURE FER (mvt haut en bas) + e.f. « lourd » + lab. « ok ? » DEUXIEMEMENT** |
| 93 | *OR* | *(classe……)* |
| 94 | *I1CI* | *)(rigole……..)* |
| 95 | **I2I** | **costaud. »** **« Donc il faut rajouter à ça le...** |
| 96 | *I2CO* | *COSTAUD* *COSTUME* |

| | | |
|---|---|---|
| 97 | **OS** | **Proforme cavalier sur son cheval+CHEVAL EN-TOUT+lab. «ça fait en tout** |
| 98 | *OR* | *(classe……)* |
| 99 | **I2I** | **le fer,... »** **«… de l'armurerie, plus euh tout ce qui** |

| | | |
|---|---|---|
| 100 | **OS** | **à peu près» + PRESQUE 600 KILO** |
| 101 | *OR* | *(classe……...)(ILS……..)* |
| 102 | **I2I** | **concerne vraiment euh... euh.. le…. la question en fait euh de des** |
| 103 | *I2CO* | *(mélange avec ses mains)* |

| | | |
|---|---|---|
| 104 | **OS** | **(mime le chevalier en armure sur cheval)** |
| 105 | *OR* | *(ILS……)(classe……)* |
| 105 | **I2I** | **batailles, … donc c'est vraiment euh... extrêmement lourd.»** |
| 107 | *I2CO* | *(geste d'épée)* *LOURD* |

## Annexe 8 – Retranscription de l'échange sur le rugby

L'échange s'est passé en LSF pendant que les étudiant.e.s recherchaient une information sur leurs téléphones portables, à la demande du professeur. L'échange se déroule dans la bonne humeur. Nous en proposons ci-dessous une traduction en français.

ILS 2 : Je pensais que vous parliez d'une personne dont le nom était quelque chose comme Rugy. Je me demandais ce que ça pouvait bien être.

Orateur : Haha mais non, c'est le rugby, les rugbymen !

ILS 2 et 1 : Oui, oui !

ILS 2 : Mais je n'y ai pas pensé sur le moment, ça n'a rien à voir avec le Moyen-Age, le rugby !

Orateur (hilare)

ILS 2 : Je veux dire, j'avais le cerveau qui cherchait, qui passait en revue les rayonnages de sa bibliothèque mais, ça ne voulait pas !

ILS 1 : Le cerveau lui-même refuse automatiquement dans ces cas-là.

ILS 2 : Oui, voilà.

Orateur : Mais bien sûr, je comprends oh là là ! (pause) Tous les chevaliers avaient un physique de rugbyman.

## Annexe 9 – Retranscription extrait n°3 (21 secondes)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | **OS** | **BIEN-SUR SUD ZONE DROIT ROMAIN LIEN AUTREFOIS CODE JUSTINIEN** |
| 2 | *OR* | *(tableau)(classe)(grammaire)(classe……)* |
| 3 | *I1CI* | *(hochement……..)* |
| 4 | **I2I** | **« …on était euh… euh… tributaire de l'un ou de l'autre »** |
| 5 | *I2CO* | *(main G alterne D / G)* |

| | | |
|---|---|---|
| 6 | **OS** | **AUTREFOIS (pause……)** |
| 7 | *OR* | *(classe….)(ILS……)(classe)* |
| 8 | *OC* | *CODE J. JUSTINIEN (hochement)* |
| 9 | **I1I** | |
| 10 | *I1CO* | *« ju… » (hochement + cligne* |
| 11 | *I1CI* | *(hochement…..) (se redresse……..)* |
| 12 | **I2I** | **« Donc euh... par contre, à l'époque euh du euh du code justinien,... »** |
| 13 | *I2CO* | *(tête légèrement en arrière) (hochement)* |

| | | |
|---|---|---|
| 14 | **OS** | **LIEN MEME ÇA DONC ÇA-VEUT-DIRE SUD FRANCE / FRANCE PEUT** |
| 15 | *OR* | *(classe….)(tableau)(classe……..)(grammaire…….)(classe……..)* |
| 16 | *OP* | *tableau* |
| 17 | *I1CO* | *des yeux)* |
| 18 | **I2I** | **« ...euh en fait on a gardé euh des traces de ça euh parce que** |

| | | |
|---|---|---|
| 19 | **OS** | **SOURD DROIT HERITAGE PEUT SI COMPETENT ECRIRE** |
| 20 | *OR* | *(classe……..…)(ILS……..…)(classe……..)* |
| 21 | **I2I** | **euh donc euh au niveau des sourds euh sur le sud** |

| | | |
|---|---|---|
| 22 | **OS** | **PEUT (pause……)** |
| 23 | *OR* | *(classe..)(ILS……)(ordinateur……..)* |
| 24 | **I2I** | **c'était plus sur la question du droit écrit puisque l'héritage était lié à ce droit-là. »** |

## Annexe 10 – Retranscription extrait n°4 (1 minute 24 secondes)

Le professeur demande aux étudiant.e.s : c'était quoi la Guerre de Cent Ans ? C'était qui contre qui ? Une étudiante répond : c'était la France contre l'Ecosse.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | **OS** | **lab. « c'est pas » MATCH RUGBY (pause……)** |
| 2 | *OR* | *(classe……)(ILS……..)(grammaire……..)(ILS……)* |
| 3 | *OC* | *lab. « pas » MATCH RUGBY(sourire)* |
| 4 | **I1I** | **« C'est pas un match…** |
| 5 | *I1CO* | *(rigole……)(moue interrogative) (rigole)* |
| 6 | *I2CO* | *(sourire)* |
| 7 | *I2CI* | *« C'est pas un match de rugby. » (rigole)* |

| | | |
|---|---|---|
| 8 | **OS** | |
| 9 | *OR* | *(ILS……)(classe……)(ILS……..)(classe……..)* |
| 10 | *OC* | *(rigole……..)* |
| 11 | **I1I** | **… c'est pas un match de rugby dont on parle là, hein ! »** |
| 12 | *I1CO* | *(regard vers la classe……)(rigole..…)* |
| 13 | *I2CI* | *(rigole……..)(regard vers la classe……..)(rigole…..)* |

| | | |
|---|---|---|
| 14 | **OS** | |
| 15 | *OR* | *(classe……..)* |
| 16 | *OP* | *mains ouvertes vers les 2 étudiant.e.s qui veulent participer* |
| 17 | **I1I** | **« Oui ? »** |
| 18 | *I1CO* | *(regard vers la classe et* |
| 19 | *I2CI* | *(regard vers ILS……..) « Je l'ai eu ! » (rigole……..)* |

| | | |
|---|---|---|
| 20 | **OS** | **ALLEZ-Y** |
| 21 | *OR* | *(classe……)(ILS……)* |
| 22 | **I1I** | |
| 23 | *I1CO* | *geste vers les étudiant.e.s) (pointage vers l'étudiant)* |
| 24 | *I2CI* | *(rigole……..) (regard vers la classe……)* |
| 25 | *D* | *étudiant : «c'était l'occupation du territoire français»* |

| | | |
|---|---|---|
| 26 | **OS** | **(hochement) VOILA ÇA +** |
| 27 | *OR* | *(ILS……..)(classe…)(ILS……)(classe……..)* |
| 28 | **I1I** | **ANGLAIS OCCUPE PAYS FRANÇAIS « Voilà »** |
| 29 | *I1CI* | *(assise à l'arrière de sa chaise……)* |
| 30 | *I2CI* | *(regard vers ILS)* |
| 31 | *D* | *par les Anglais. »* |

| | | |
|---|---|---|
| 32 | **OS** | **lab. « c'est ça » GROUPE / ROI ANGLAIS CONTRE FRANCE ENNEMI** |
| 33 | *OR* | *(classe……...)(ILS….)(classe…….……..)(ILS…….)* |
| 34 | **I1I** | **« C'est ça. » « Donc le roi d'Angleterre contre la** |
| 35 | *I1CO* | *(hochement……)* |
| 36 | *I1CI* | *(……assise à l'arrière de sa chaise……)* |

| | | |
|---|---|---|
| 37 | **OS** | **COMBAT GUERRE CENT ANS PROBLEME AFFAIRE BREF** |
| 38 | *OR* | *(classe……)* |
| 39 | **I1I** | **France d'accord, il y a eu cette bataille. »** |
| 40 | *I1CO* | *(hochement……..)* |
| 41 | *I1CI* | *(……assise à l'arrière de sa chaise……)* |

| | | |
|---|---|---|
| 42 | **OS** | **BASE PROBLEME HERITAGE (pause……)** |
| 43 | *OR* | *(classe……)(ILS……..)* |
| 44 | **I1I** | **« La bataille de… Cent Ans. » « Et c'était un problème qui venait… un** |
| 45 | *I1CI* | *(assise à l'arrière de sa chaise)(se redresse……..)* |

| | | |
|---|---|---|
| 46 | **OS** | **(pause……)HERITAGE PROBLEME GUERRE JUSTEMENT** |
| 47 | *OR* | *(ILS……..)(classe……..)* |
| 48 | **I1I** | **problème d'héritage à la base. » « Y'a eu un problème** |
| 49 | *I1CI* | *(buste droit……..)* |

| | | |
|---|---|---|
| 50 | **OS** | **A-L-EPOQUE ELLE FEMME ECOSSE (pause……)** |
| 51 | *OR* | *(classe)(tableau…….)(classe……..)(ILS……..)* |
| 52 | *OP* | *tableau…….* |
| 53 | **I1I** | **d'héritage, donc la Guerre de Cent Ans a démarré...» « …et c'est là…** |
| 54 | *I1CO* | *(regard vers le tableau)* |
| 55 | *I1CI* | *(buste droit……..)* |

| | | |
|---|---|---|
| 56 | **OS** | **SA SŒUR EPOUSE FUTUR LOUIS ONZE (pause……)** |
| 57 | *OR* | *(classe)(ILS)(tableau)(classe……)(ILS……..)* |
| 58 | *OP* | *tableau* |
| 59 | **I1I** | **…qu'a vécu cette euh cette personne. » « Et donc** |
| 60 | *I1CO* | *(accompagne son discours avec la main G) (garde la main G ouverte devant elle)* |
| 61 | *I1CI* | *(buste droit……..)* |

| | | |
|---|---|---|
| 62 | **OS** | **(pause……) POURQUOI ? (main G en** |
| 63 | *OR* | *(ILS……..)(classe……..)* |
| 64 | **I1I** | **qui a… qui… dont sa sœur a épousé le futur Louis XI. » « Roi Louis** |
| 65 | *I1CO* | *(regard vers le tableau, main G qui accompagne)* |
| 66 | *I1CI* | *(buste droit……)(avance le buste…)(buste avancé sur la table, bras G complètement* |
| 67 | *I2CI* | *(regard vers ILS) (hochement……..)* |

| | | |
|---|---|---|
| 68 | **OS** | **haut) ECOSSE PAYS INDEPENDANT (pause……)** |
| 69 | *OR* | *(classe……..)(ILS……..)* |
| 70 | **I1I** | **XI. » «Donc l'Ecosse était un pays indépendant.»** |
| 71 | *I1CI* | *étendu sur la table……..)* |
| 72 | *I2CI* | *(hochement)* |

| | | |
|---|---|---|
| 73 | **OS** | **(main G en bas) FRANCE ATTAQUE (par le haut et par le bas) CONTRE MILIEU** |
| 74 | *OR* | *(grammaire…….)(classe……..)* |
| 75 | *OP* | *main G* |
| 76 | **I1I** | |
| 77 | *I1CI* | *(buste avancé sur la table, bras G complètement étendu sur la table……..)* |

| | | |
|---|---|---|
| 78 | **OS** | **QUOI ? ANGLETERRE (pause……)** |
| 79 | *OR* | *(classe……)(ILS……)(classe……..)* |
| 80 | **I1I** | **« Et la France était en conflit contre l'Angleterre… »** |
| 81 | *I1CO* | *(hochement….)* |
| 82 | *I1CI* | *(buste avancé sur la table, bras G complètement étendu sur la table……..)* |
| 83 | *I2CI* | *(hochement)* |

| | | |
|---|---|---|
| 84 | **OS** | **ECOSSE (en haut) France (en bas) (replace les 2) ANGLETERRE** |
| 85 | *OR* | *(classe……)(grammaire…….)(classe……)* |
| 86 | **I1I** | **« …qui était entre l'Ecosse… » « …et la France** |
| 87 | *I1CI* | *(buste avancé sur la table, bras G complètement étendu sur la table……..)* |

| | | |
|---|---|---|
| 88 | **OS** | **ATTAQUE (par le haut et par le bas) (pause……)  POUR-ÇA** |
| 89 | *OR* | *(classe……..)(ILS……)(classe……..)(ILS..)* |
| 90 | **I1I** | **d'accord, y'avait euh… l'Angleterre. »  « Pardon, la France** |
| 91 | *I1CO* | *(lève l'index)* |
| 92 | *I1CI* | *(buste avancé, bras G complètement étendu sur la table…)  (se redresse…)* |

| | | |
|---|---|---|
| 93 | **OS** | |
| 94 | *OR* | *(ILS……..)* |
| 95 | *OC* | *(hochement)  (hochement) OUI OUI* |
| 96 | **I1I** | **était en conflit  avec l'Ecosse… »  « et au milieu** |
| 97 | *I1CO* | *ATTAQUE (par le haut et par le bas)  ECOSSE (regard interrogateur) MILIEU* |
| 98 | *I1CI* | *(buste droit……..)* |
| 99 | *I2CI* | *(hochement……...)* |

| | | |
|---|---|---|
| 100 | **OS** | **POUR-ÇA  FRANCE** |
| 101 | *OR* | *(ILS……..)(classe……..)* |
| 102 | *OC* | *VOILA* |
| 103 | **I1I** | **il y avait l'Angleterre.  Entre les deux, y'avait l'Angleterre. D'accord ? »** |
| 104 | *I1CO* | *ANGLETERRE (paumes levées)* |
| 105 | *I1CI* | *(buste droit……)  (buste avancé, bras G étendu sur la table ……..….)* |
| 106 | *I2CI* | *(hochement……)  (hochement……..)* |

| | | |
|---|---|---|
| 107 | **OS** | **ECOSSE  ALLIANCE  CONTRE ANGLETERRE (pause……)** |
| 108 | *OR* | *(grammaire……...)(classe……..)(ILS……..)* |
| 109 | **I1I** | **« Entre les… les deux territoires. »** |
| 110 | *I1CI* | *(buste avancé sur la table, bras G complètement étendu sur la table……..)* |
| 111 | *I2CI* | *(hochement……)* |

| | | |
|---|---|---|
| 112 | **OS** | |
| 113 | *OR* | *(ILS……..)(grammaire……...)(ILS……..)(classe……..)* |
| 114 | *OC* | *FRANCE  ECOSSE  ALLIANCE  CONTRE* |
| 115 | **I1I** | **« Et ensuite..  ils se sont unis… »  « pour être** |
| 116 | *I1CO* | *(ouvre les mains)  ALLIANCE (regard interrogateur)  CONTRE* |
| 117 | *I1CI* | *(se redresse)  (buste droit……..)* |
| 118 | *I2CI* | *(hochement…..)  (regard vers ILS……..)(hochement)  « contre »* |

| | | |
|---|---|---|
| 119 | **OS** | **lab. « ok ? »  ÇA EPOQUE SITUATION GUERRE CENT** |
| 120 | *OR* | *(classe)(ILS……)(classe……..)* |
| 121 | *OC* | *ANGLETERRE* |
| 122 | **I1I** | **contre l'Angleterre. »** |
| 123 | *I1CI* | *(buste avancé sur la table, bras G complètement étendu sur la table……..)* |
| 124 | *I2CI* | *(hochement)* |

| | | |
|---|---|---|
| 125 | **OS** | **ANS / CENT ANS GUERRE (pause……)** |
| 126 | *OR* | *(classe……)(ILS……)* |
| 127 | **I1I** | **« Donc ça c'est la situation… de la guerre à l'époque et** |
| 128 | *I1CO* | *(main G accompagne l'interprétation……..)* |
| 129 | *I1CI* | *(buste avancé sur la table, bras G complètement étendu sur la table……)* |
| 130 | *I2CO* | *(sourire……)* |

| | | |
|---|---|---|
| 131 | **OS** | **CLAIR ?** |
| 132 | *OR* | *(ILS……)(classe……)* |
| 133 | **I1I** | **des… de la Guerre de Cent Ans. »** **« Ok, c'est clair pour vous ? »** |
| 134 | *I1CO* | *(main G accompagne l'interprétation)* |
| 135 | *I1CI* | *(buste avancé sur la table, bras G complètement étendu sur la table……)* |
| 136 | *I2CI* | *(hochement……)* |

## Annexe 11 – Retranscription extrait n°5 (36 secondes)

Le professeur écrit « tripalium » au tableau.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | **OS** | **MOT ÇA-VEUT-DIRE QUOI ? (pause….)** |
| 2 | *OR* | *(ILS……)(classe)(tableau)(classe……)(ILS……..)* |
| 3 | *OP* | *mot écrit au tableau……* |
| 4 | **I1I** | **« Ce mot-ci, là, que je viens de noter. »  « Qu'est-ce** |
| 5 | *I1CO* | *(pointe le mot……..)* |

| | | |
|---|---|---|
| 6 | **OS** | **(hausse les sourcils+moue+négation tête)** |
| 7 | *OR* | *(ILS……)(classe……..)(ILS……..)(classe……..)* |
| 8 | *OP* | *mot écrit au tableau……* |
| 9 | **I1I** | **que ça veut dire ? »  « Non ? »** |
| 10 | *I1CO* | *(pointe le mot)* |

| | | |
|---|---|---|
| 11 | **OS** | **ALLEZ-Y (pause……)** |
| 12 | *OR* | *(classe) (bureau……)(ILS……)* |
| 13 | *OC* | *TORTURE (sans lab.)* |
| 14 | **I1I** | **« Oui. »  TOURMENTER  T.O.U.R** |
| 15 | *D* | *réponse étudiant : « tourmenter, torturer, <inaudible> »* |

| | | |
|---|---|---|
| 16 | **OS** | **lab. « ok, donc » TRAVAIL LIEN** |
| 17 | *OR* | *(ILS……..)(classe……..)(ILS…)* |
| 18 | *OC* | *(hochement……..)* |
| 19 | **I1I** | **TORTURER (+ lab. « tourmenter »)  « Oui, ok. »** |

| | | |
|---|---|---|
| 20 | **OS** | **TORTURER (pause……)** |
| 21 | *OR* | *(classe)(ILS……)* |
| 22 | **I1I** | **« Donc le travail, le signe TRAVAIL…  est en lien avec** |
| 23 | *I1CO* | *TRAVAIL (sur la gauche)  TORTURE (sur la* |

| | | |
|---|---|---|
| 24 | **OS** | **(hochement)  POUR lab. « les » MOINES MOT TRAVAIL** |
| 25 | *OR* | *(classe……..)(tableau……..)(classe……)* |
| 26 | **I1I** | **ce mot-là…,  tourmenter. »** |
| 27 | *I1CO* | *droite)* |

| | | |
|---|---|---|
| 28 | **OS** | **EQUIVALENT MOT SOUFFRANCE (pause……..)** |
| 29 | *OR* | *(classe……)(ILS……)* |
| 30 | **I1I** | **« Parce que pour les moines, le mot « travailler » était** |

| | | |
|---|---|---|
| 31 | **OS** | **(pause……..)  LIEN QUOI PÉCHÉ AU-DEPART PÉCHÉ** |
| 32 | *OR* | *(ILS……)(classe……..)  (ILS……)* |
| 33 | **I1I** | **euh... en lien avec la souffrance. »** |

| | | |
|---|---|---|
| 34 | **OS** | **(pause……)  PÉCHÉ AUTREFOIS PÉCHÉ** |
| 35 | *OR* | *(ILS……..)(classe……)(ILS……)* |
| 36 | *OC* | *P.* |
| 37 | **I1I** | **« Au départ,  c'était  en  lien  avec  les  péchés. »** |
| 38 | *I2CI* | *(regard vers ILS) « péché »* |

## Annexe 12 – Retranscription extrait n°5 bis (8 secondes)

Dans la continuité de l'extrait précédent, sur l'étymologie de « travail »

| | | |
|---|---|---|
| 1 | **OS** | **TRAVAILLER PUNIR TORTURER + lab. « torturer » TORTURER sans lab.** |
| 2 | *OR* | *(classe……..)(ILS……..)* |
| 3 | **I1I** | **« Travailler, punition. » « Et euh…** |
| 4 | *I1CO* | *(lève les mains)* |

| | | |
|---|---|---|
| 5 | **OS** | |
| 6 | *OR* | *(ILS……..)* |
| 7 | *OC* | TORTURER (e.f. vicieuse) sans lab. |
| 8 | **I1I** | **tourmenter. »** |
| 9 | *I1CO* | *TORTURER sans lab. (continue le signe……..)* |

| | | |
|---|---|---|
| 10 | **OS** | **TORTURER TORTURER** |
| 11 | *OR* | *(ILS……..)(classe……)(ILS….)* |
| 12 | *OC* | TORTURER *(hochement)* |
| 13 | **I1I** | **« Torturer. »** |
| 14 | *I2CI* | *(regard vers ILS) « torturer »* |

## Annexe 13 – Retranscription extrait n°6 (10 secondes)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | **OS** | **RAPPELLE LIEN AVANT DEBUT COURS J-AI-DIT SIGNES** |
| 2 | *OR* | *(classe……..)(grammaire……..)* |
| 3 | *OP* | *main G* |
| 4 | **I1I** | **« Vous vous souvenez au début du** |

| | | |
|---|---|---|
| 5 | **OS** | **LIEN SUIT ENVIRONNEMENT+sans lab. BESOIN (pause……)** |
| 6 | *OR* | *(grammaire) (classe……)(ILS……..)* |
| 7 | **I1I** | **cours, j'ai parlé de la langue des signes euh qui avait besoin** |
| 8 | *I1CO* | *(lève les* |

| | | |
|---|---|---|
| 9 | **OS** | **(pause……) MOINE BESOIN** |
| 10 | *OR* | *(classe……..)(ILS……)(classe……)* |
| 11 | **I1I** | **de hmmmm de….. d'environnement. »** |
| 12 | *I1CO* | *mains) ENVIRONNEMENT+sans lab.* |
| 13 | *I1CI* | *(regard vers ILS)(hochement)(main G vers ILS) « merci »* |
| 14 | *I2CI* | *(regard vers ILS) « environnement »* |

## Annexe 14 – Retranscription extrait n°7 (14 secondes)

A propos du pape de l'époque et son attitude vis-à-vis des Sourds

| | | |
|---|---|---|
| 1 | **OS** | **POURQUOI PERIODE DIT SOURD PEUT MARIER DECIDE POURQUOI DIT** |
| 2 | *OR* | *(classe……)(grammaire……..……)(classe)* |
| 3 | *OP* | *tableau* |
| 4 | **I2I** | **« Mais à votre avis, pourquoi est-ce qu'on dit que** |
| 5 | **OS** | **ÇA POURQUOI (pause……)(moue interrogative….)** |
| 6 | *OR* | *(classe……..)(ILS……..)(classe……)* |
| 7 | **I2I** | **les ...les sourds euh ont droit de... de...de se marier, à cette époque-là? »** |
| 8 | **OS** | **POURQUOI ? (pause…….)** |
| 9 | *OR* | *(classe……..)(ILS……...)(classe…….)* |
| 10 | *I1CI* | *(corps vers ILS) « Pourquoi il a pris cette décision ? » (regard vers ILS)* |
| 11 | **I2I** | **« Et pourquoi il a pris cette décision-là,** |
| 12 | *I2CI* | *(hochement)* |
| 13 | **OS** | |
| 14 | *OR* | *(classe……..)* |
| 15 | *I1CI* | *(hochement) (regard vers ILS)* |
| 16 | **I2I** | **particulièrement ? »** |
| 17 | *I2CI* | *(regard vers ILS) (hochement) « Merci. »* |

## Annexe 15 – Retranscription extrait n°8 (13 secondes)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | **OS** | **GUERRE CENT ANS CONNAIT+lab. « vous connaissez » QUAND-MEME** |
| 2 | *OR* | *(classe……..)(ILS….)* |
| 3 | **I1I** | **« Vous connaissez,** |
| 4 | **OS** | **GUERRE CENT ANS (pause……) ALORS ? GUERRE CONTRE** |
| 5 | *OR* | *(classe……)(ILS…..)(classe……..)* |
| 6 | **I1I** | **la Guerre de Cent Ans… »** |
| 7 | **OS** | **QUI ? ENNEMI QUI (à G) QUI (à D)? (pause……)** |
| 8 | *OR* | *(classe……..)(ILS……)(classe……)* |
| 9 | **I1I** | **« Oui, non… » « Qui connaît ? » « La Guerre** |
| 10 | *I2CI* | *(corps tourné vers ILS* |
| 11 | **OS** | **(penche un peu la tête + mamamama (à l'italienne)) (mamamama)** |
| 12 | *OR* | *(classe……..)(ILS……)* |
| 13 | **I1I** | **de Cent Ans… » « C'était qui contre qui ? »** |
| 14 | *I2CI* | *tête vers ILS « Qui contre qui ? »* |

## Annexe 16 – Retranscription extrait n°9 (23 secondes)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | **OS** | **EN-PLUS MOYEN-AGE TOUS ENSEIGNEMENT** |
| 2 | *OR* | *(classe.....)* |
| 3 | *OP* | *tableau* |
| 4 | **I1I** | **« ... et c'est parce que il y a les moines qui utilisent la langue des signes qui** |
| 5 | *I2CI* | *(sur son téléphone.....)* |

| | | |
|---|---|---|
| 6 | **OS** | **PROFESSEUR COURS TOUS OBLIGÉ RELIGION OBLIGÉ (pause...)** |
| 7 | *OR* | *(classe.....)(ILS.....)(classe.....)* |
| 8 | **I1I** | **leur apprennent tout ça. » « Les... à cette époque** |
| 9 | *I2CI* | *(sur son téléphone.....)* |

| | | |
|---|---|---|
| 10 | **OS** | **ENSEIGNEMENT LAÏC CIVIL EPOQUE EXISTE PAS (pause.....)** |
| 11 | *OR* | *(classe.....)(ILS.....)(classe..)* |
| 12 | *OP* | *tableau* |
| 13 | **I1I** | **là, les enseignants étaient obligés d'avoir euh... d'être religieux en fait. »** |
| 14 | *I2CI* | *(sur son téléphone.....)* |

| | | |
|---|---|---|
| 15 | **OS** | **ÇA IMPORTANT** |
| 16 | *OR* | *(classe.....)(ILS.....)* |
| 17 | **I1I** | |
| 18 | *I1CO* | *(agite les doigts) (lève la main) lab. « pardon » PARDON OBLIGÉ RELIGIEUX ET* |
| 19 | *I2CI* | *(regard vers ILS.....)* |

| | | |
|---|---|---|
| 20 | **OS** | **DEHORS** |
| 21 | *OR* | *(ILS.....)(grammaire.....)(ILS.....)(classe.....)* |
| 22 | *OC* | *MOINE CURÉ ENSEIGNEMENT TOUJOURS LIEN* |
| 23 | **I1I** | **« Donc par des moines euh... des prêtres ou...** |
| 24 | *I1CO* | *APRES ?* |

| | | |
|---|---|---|
| 25 | **OS** | **A-PAS / RELIGION COURS / A-PAS (pause.....) lab. « ok ? »** |
| 26 | *OR* | *(classe.....)(ILS.....)(classe.....)* |
| 27 | **I1I** | **quoi que ce soit. C'était pas à l'extérieur hein qu'on... qu'il y avait cet** |

| | | |
|---|---|---|
| 28 | **OS** | **PAR-EXEMPLE PLUSIEURS / DONNE EXEMPLE .....** |
| 29 | *OR* | *(classe.....)* |
| 30 | **I1I** | **apprentissage-là. C'était au sein de la religion. »** |

## Annexe 17 – Retranscription extrait n°10 (32 secondes)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | **OS** | **QUAND MEME EUROPE ZONE OCCIDENT ZONE AJUSTEMENT RAPIDE** |
| 2 | *OR* | *(classe.....)(grammaire.....)(classe.....)* |
| 3 | **I2I** | |
| 4 | **OS** | **RELATION VITE ECHANGE VITE MAIS AUTRE CHINE JAPON** |
| 5 | *OR* | *(grammaire)(classe.....)* |
| 6 | **I2I** | **« Donc on voit aussi selon certaines zones du monde euh des...** |
| 7 | **OS** | **AJUSTEMENT PLUS LONG DIFFICILE PARCE-QUE CULTURE DIFFERENTE** |
| 8 | *OR* | *(grammaire.....)(classe.....)(ILS....)* |
| 9 | **I2I** | **... des langues qui sont plus proches les unes des autres, alors que par** |
| 10 | **OS** | **SIGNER (très grand, effort, puis de moins en moins) AJUSTEMENT FACILE** |
| 11 | *OR* | *(grammaire.....)(classe.....)* |
| 12 | **I2I** | **exemple euh sur d'autres euh... euh... bah euh d'autres langues telles que** |
| 13 | **OS** | **(pause.....) 15 20 MINUTES A-PEU-PRES (pause.....)** |
| 14 | *OR* | *(clase.....)(ILS.....)(classe.....)(ILS.....* |
| 15 | **I2I** | **la langue des signes japonaise ou chinoise, on va avoir peut-être des choses** |
| 16 | **OS** | **(pause.....)** |
| 17 | *OR* | *(ILS.....)* |
| 18 | **I2I** | **qui vont être très très différentes, par rapport à notre langue euh européenne...** |
| 19 | **OS** | **(pause.....)** |
| 20 | *OR* | *(ILS.....)* |
| 21 | *OC* | *(sourire)* |
| 22 | *I1CI* | *(sourire +* |
| 23 | **I2I** | **.. euh...langue des signes, mais ça c'est des euh... c'est des euh... »** |
| 24 | *I2CO* | *(regard* |
| 25 | **OS** | |
| 26 | *OR* | *(ILS.....)* |
| 27 | *OC* | *(sourire) (hochement)* 15 20 MINUTES A-PEU-PRES |
| 28 | *I1CI* | *regard vers ILS)* |
| 29 | **I2I** | **« C'est quoi déjà la phrase ? » « Oui donc** |
| 30 | *I2CO* | *vers orateur, interpelle de la tête PHRASE (hochement)* |
| 31 | **OS** | |
| 32 | *OR* | *(ILS.....)* |
| 33 | *OC* | *(hochement.....)* |
| 34 | *I1CO* | *(sourire.....)(regard vers orateur)* |
| 35 | *I1CI* | *(regard vers ILS)* |
| 36 | **I2I** | **au bout de 15 minutes, on arrive un petit peu à se comprendre. »** |
| 37 | *I2CO* | *15 MINUTES (à une main, sur la table)* |